

**Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky**

**DRAMATICKÁ VÝCHOVA A LITERÁRNÍ PŘÍBĚH
V MATEŘSKÉ ŠKOLE
- V DÍLE ZDENĚKA SVĚRÁKA**

**DRAMA IN EDUCATION AND LITERARY STORY
IN A NURSERY SCHOOL
- IN THE WORKS OF ZDENĚK SVĚRÁK**

**Autor diplomové práce: Julie Čiháková
Vedoucí diplomové práce: MgA. Alžběta Ferklová**

Praha 2011

KLÍČOVÁ SLOVA

Zdeněk Svěrák, dětská literatura, literární text, dramatická výchova, dramatická hra, mateřská škola, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, dítě předškolního věku, tematický celek, klíčové kompetence.

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá možnostmi uplatnění díla Zdeňka Svěráka v dramatické výchově v mateřské škole. V teoretické části jsou shrnuty informace o životě a díle Zdeňka Svěráka a poznatky o možnostech využití literárního příběhu v mateřské škole s uplatněním metod dramatické výchovy. Dále jsou popsány vývojové zákonitosti dítěte předškolního věku a jejich význam pro dramatickou výchovu.

V praktické části DP jsou na podkladě knih Zdeňka Svěráka zpracovány a zreflektovány tematické celky, v nichž byly využity metody dramatické výchovy. V závěru DP jsou vyhodnoceny poznatky, ke kterým jsem na základě realizace tematických celků dospěla.

KEY WORDS

Zdeněk Svěrák, children's literature, literary text, dramatic education, dramatic play, nursery school, The Framework Education Programme for Preschool Education (FEP PE), child of preschool age, thematic unit, key competences

ANNOTATION

This thesis deals with the possibilities of application of Zdenek Sverak's work in a kindergarten drama education. The theoretical section summarizes the information about the life and works of Zdenek Sverak and the findings regarding the possibility of using a literary narrative in a kindergarten, while applying the methods of drama education. There follows a description of the developmental patterns of preschool children and their significance for the drama education.

The practical part of the thesis uses the books of Zdenek Sverak to process and reflect upon thematic units, in which the drama education methods were used. At the conclusion of the thesis, there is an evaluation of the research observations, obtained during my implementation of the thematic units.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Dramatická výchova a literární příběh v mateřské škole - v díle Zdeňka Svěráka“ vypracovala samostatně pod vedením MgA. Alžběty Ferklové a za použití pramenů uvedených v seznamu.

.....
Datum

.....
Julie Čiháková

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji paní magistře Alžbětě Ferklové za laskavé vedení, podnětné rady a čas věnovaný k tématu diplomové práce. Děkuji mým přátelům a blízkým, kteří mě podporovali svou pomocí, podnětnými radami i povzbuzeními. Děkuji kolegyním a známým z mateřské školy, ve které pracuji, za jejich vstřícnost a podporu.

Obsah

Úvod	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 ZDENĚK SVĚRÁK	12
1.1 Životopis Zdeňka Svěráka	12
1.2 Dílo Zdeňka Svěráka věnované dětem	15
2 LITERATURA JAKO VÝCHODISKO PRO DRAMATICKOU VÝCHOVU S DĚTMI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	18
2.1 Druhy a žánry umělecké literatury zaměřené na děti předškolního věku.....	18
2.2 Prvky vhodně zvolené literární předlohy pro dramatickou výchovu	20
2.3 Vymezení pojmu námět a téma	24
2.4 Způsoby práce s literárním textem	25
3 DRAMATICKÁ VÝCHOVA V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	28
3.1 Vymezení pojmu dramatická výchova	28
3.2 Cíle dramatické výchovy a jejich propojení s RVP PV	29
3.3 Metody a techniky dramatické výchovy a jejich uplatnění v mateřské škole	32
3.3.1 Dramatická hra	32
3.3.2 Fikce	33
3.3.3 Improvizace	34
3.3.4 Vybrané metody a techniky dramatické výchovy	35
3.4 Průpravné hry a cvičení	37
3.5 Reflexe	37
3.6 Způsoby vedení v dramatické výchově.....	38
4 VÝVOJOVÉ ZÁKONITOSTI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU A JEJICH VÝZNAM PRO DRAMATICKOU VÝCHOVU	40
4.1 Charakteristika dítěte předškolního věku.....	40
4.2 Hra	41
4.2.1 Vývoj dětské hry	43
4.3 Sociální vývoj.....	44
4.4 Morální vývoj	46

II PRAKTICKÁ ČÁST	47
1 CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	47
2 INFORMACE K TEMATICKÝM CELKŮM	48
2.1 Úvod k tematickým celkům	48
2.2 Cíle tematických celků	50
2.3 Metody a techniky dramatické výchovy použité v tematických celcích	51
3 RADOVANOVY RADOVÁNKY	52
3.1 Literární rozbor knih „Radovanovy radovánky“	52
3.2 Úvod k tematickým celkům zpracovaných na podkladě knihy RADOVANOVY RADOVÁNKY - Jak se Radovan naučil hvízdát	54
3.2.1 Realizace prvního tematického celku na podkladě příběhu JAK SE HADICI NARODILY DĚTI A JAK JE RADOVAN ZACHRÁNIL	55
3.2.1.1 Pedagogická reflexe	63
3.2.2 Realizace druhého tematického celku na podkladě příběhu JAK HUGO SEKAL DOBROTU	65
3.2.2.1 Pedagogická reflexe	73
3.2.3 Realizace třetího tematického celku na podkladě příběhu O VELIKÉ MLZE	74
3.2.3.1 Pedagogická reflexe	80
4 PAN BUŘTÍK A PAN ŠPEJLIČKA	81
4.1 Literární rozbor knihy „Pan Buřtík a pan Špejlička“	81
4.2 Realizace čtvrtého tematického celku na podkladě příběhu JAK SE TI DVA SEZNÁMILI	83
4.2.1 Pedagogická reflexe	89
5 TATÍNKU, TA SE TI POVEDLA	90
5.1 Literární rozbor knihy „Tatínku, ta se ti povedla“	90
5.2 Realizace pátého tematického celku na podkladě HOTELOVÉ POHÁDKY	91
5.2.1 Pedagogická reflexe	96

6 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	97
ZÁVĚR.....	100
SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	102
PŘÍLOHY	105

Úvod

V této diplomové práci se budu zabývat možnostmi využití literárního příběhu v dramatické výchově v mateřské škole, se zvláštním zřetelem na dílo Zdeňka Svěráka.

K tomuto tématu mě přivedly dvě skutečnosti, pozitivní setkání s dramatickou výchovou a kladná zkušenost s texty Zdeňka Svěráka, které jsou velmi dobře přijímány zejména nejstaršími dětmi předškolního věku v mateřské škole. Doposud jsem měla zkušenost převážně s jeho písňovými texty, jež se u dětí tohoto věku těší velké oblibě. Autorovy texty upoutávají dětskou pozornost svým humorem a hrátkou se slovy. Nejstarší děti předškolního věku již dokáží jeho humoru i vtipu porozumět a zasmát se mu. Spojení příběhu, pohádky s metodami a technikami dramatické výchovy umožňuje dětem hlouběji porozumět literárnímu textu. Nabízí jim možnost si problémy, konflikty z příběhu v dramatické hře prožít a nanečisto si je vyzkoušet. Prožité zkušenosti jsou pro děti pak do života daleko přínosnější než poučení předávané verbální cestou.

S dramatickou výchovou jsem se setkala teprve nedávno, nicméně toto setkání zásadně změnilo můj pohled na způsob práce s dětmi v mateřské škole. Obohatilo mě o významné podněty a poskytlo mi novou inspiraci. Především mě na ní zaujalo to, že v dramatické hře jsou obsaženy podobné prvky jako v dětské volné hře. Je známé, že volná hra bezprostředně podporuje všestranný rozvoj dítěte, přičemž současně respektuje zákonitosti jeho přirozeného vývoje a odpovídá jeho dosaženým schopnostem i dovednostem. Pro dítě v tomto věku je zcela přirozené ve hře napodobovat a ztvárňovat různé role a připisovat zvířatům a neživým předmětům lidské vlastnosti.

V této DP chci zjistit a ověřit si, jak by se s knižními publikacemi Zdeňka Svěráka věnovanými dětem dalo pracovat metodami a technikami dramatické výchovy. Mým záměrem je naslouchat jeho knihám a hledat v nich podklady pro dramatickou výchovu v mateřské škole.

V teoretické části DP přiblížím některé významné momenty ze života Zdeňka Svěráka a zmíním jeho knižní publikace věnované dětem. Popíši literární žánry, které jsou v odborné literatuře pro děti předškolního věku doporučovány. Zamyslím se nad tím, jaké základní prvky by měla vhodně zvolená literární předloha pro dramatickou výchovu obsahovat. Budu se zabývat dramatickou výchovou v mateřské škole, pokusím

se poukázat na propojenost cílů dramatické výchovy s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Přiblížím některé metody a techniky dramatické výchovy příhodné pro práci s dětmi předškolního věku. Nastíním některé důležité zákonitosti vývoje předškolního dítěte, ve kterých představím hru jako nejpřirozenější a nejdůležitější cestu jeho rozvoje.

V praktické části se budu podrobněji věnovat vybraným knižním titulům Zdeňka Svěráka adresovaným dětem, které vyšly v knižní podobě až po roce 1990. Na podkladě výše uvedených knih připravím a následně zreflektuji pět tematických celků. Mým hlavním záměrem je zjistit, zda jsou tyto knižní publikace příhodné pro dramatickou výchovu s nejstaršími dětmi předškolního věku (od 5 do 7 let). K nalezení odpovědi použiji výzkumných otázek, v nichž se ptám: která témata a jaké metody a techniky dramatické výchovy lze uplatnit v dramatické výchově v mateřské škole při práci s díly Zdeňka Svěráka. V závěru práce shrnu poznatky, ke kterým prostřednictvím realizace tematických celků dospěji.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 ZDENĚK SVĚRÁK

1.1 Životopis Zdeňka Svěráka

Pro pochopení díla Zdeňka Svěráka věnovaného dětem považuji za důležité nastínit některé významné momenty ze života tak výjimečně všestranně nadané osobnosti, jakou Zdeněk Svěrák je. Je nejen naším výborným hercem, scénáristou, režisérem, humoristou, ale i zpěvákem, textařem a autorem řady dětských knih. Čermáková ho nazývá *českým Leonardem da Vinci, polyhistorem, člověkem renesančních schopností – a takoví jsou v dnešní době stále vzácnější. Proto je třeba jim naslouchat a sytit se z jejich moudrosti*“ (Čermáková, 2009, s. 175).

Zdeněk Svěrák se narodil 28. března 1936 v Praze po smrti svého stejnojmenného bratra Zdeňka, který zemřel v pěti letech na otravu krve. Otec byl vyučený elektrikář, pracoval v elektrorozvodových závodech a díky své pili se vypracoval až na vedoucího transformační stanice. Za války byl vyhozen, protože se odmítl podříditi německému diktátu a rodina se musela z Prahy odstěhovat do Kopidlno. Teprve po válce, když bylo Zdeňku Svěrákovi 9 let, se mohla rodina vrátit zpět na pražský Bohdalec, který jej později inspiroval k napsání scénáře pro film „Obecná škola“. Svůj smysl pro humor zdědil po svém otci, který velmi rád vyprávěl vtipy.

V dětství si Zdeněk Svěrák přál být řidičem, později po nástupu do školy chtěl být prezidentem nebo průvodčím. Jeho oblíbeným dětským čtením byly „Rychlé šípy“ a dobrodružné knihy především mayovky a knihy J.M.Trosky. Na gymnáziu jej zaujal Karel Poláček, uchvátily ho knihy Karla Čapka „Povídky z jedné a z druhé kapsy“. Rád předčítal z knih svým rodičům, např. z knihy Aloise Jiráska „F.L.Věk“. V té době také začal psát první humorné povídky pro pobavení svých spolužáků.

Po gymnáziu (1953-1958) nastoupil na Vysokou školu pedagogickou v Praze, obor český jazyk a literatura. Přál si být spisovatelem jako Alois Jirásek, ale v té době žádná škola pro spisovatele nebyla. Na studiích se spřátelil s Ladislavem Smoljakem¹,

¹ Ladislav Smoljak (* 9. 12. 1931, † 6. 6. 2010) – filmový a divadelní herec, scénárista a režisér. Blízký spolupracovník Zdeňka

se kterým hrál v ochotnickém divadelním souboru. V té době ještě netušil, že se z nich stane nerozlučná autorská dvojice, která společně vytvoří nespočet divadelních a filmových scénářů a natočí řadu celovečerních filmů. Po absolvování vysoké školy působil jako učitel na základní škole v Měcholupech a na gymnáziu v Žatci. Ke své práci učitele přistupoval zodpovědně, a proto už mu bohužel nezbýval čas na jeho další zájmy. Především jej mrzelo, že se nemohl věnovat psaní.

V roce 1964 se mu podařilo vyhrát konkurz do armádního vysílání Československého rozhlasu v Praze. Tehdy se se svou učitelskou profesí natrvalo rozloučil. Sám Zdeněk Svěrák o ní prohlásil: „*Já bych to povolání nepřestal dělat, kdyby bylo možný při něm psát. Ale to nešlo, protože já jsem měl jenom jeden obor, český jazyk a literaturu, a to se vám na stole pořád kupí diktáty a slohy k opravám. Čili já jsem chtěl být učitel a spisovatel. Ale to nešlo. Já jsem byl učitel opravář*“ (Čermáková, 2009, s. 16).

V té době se snažil svými povídkami bezúspěšně prorazit do časopisů. Spolu se svým kolegou Jiřím Šebánkem vymysleli pořad Nealkoholická vinárna U Pavouka, který se jednou měsíčně vysílal na stanici Praha. „*Už tady se projevil jeho smysl pro inteligentní a jemný humor a spontánní hravost a sdělnost*“ (Čermáková, 2009, s. 24). V pořadu z imaginární vinárny také poprvé zazněla zmínka o objevu rukopisné pozůstalosti zapomenutého fiktivního českého génia Járy Cimrmana. Objevený rukopis byl však při otevření bohužel zničen, proto se další desetiletí nesla v duchu objevování pozůstatků všestranného génia, přinášela velké množství jeho objevů, vynálezů, filozofických vzorců i vyřešených kriminálních případů. Tento český všemůžek se poprvé objevil jako řidič parního válce národního podniku Silnic a železnic v Hradci Králové a jako naivní sochař, který svá díla vystavoval v hale vinárny.

Po odchodu Jiřího Šebánka a Karla Velebného se stalo divadlo působištěm autorské dvojice Zdeňka Svěráka a Jiřího Smoljaka, kteří pro divadlo Járy Cimrmana společně napsali patnáct divadelních her. V té době nikdo netušil, že postava Járy Cimrmana bude mít takový úspěch a stane se jím osudem. Cimrmanovská představení jsou světovým fenoménem, víc jak dvaadvacet let hraje divadelní soubor stejný repertoár, proto je zapsán i v Guinessově knize rekordů.

Svěráka, se kterým napsal hry pro Divadlo Járy Cimrmana a spolupracoval s ním na řadě celovečerních filmů. BEZ AUTORA.

Jako filmový scénárista začal Zdeněk Svěrák působit až v roce 1977 ve filmových studiích Barrandov, kde pracoval až do roku 1991. S Ladislavem Smoljakem spolupracoval na přípravě řady celovečerních filmů. Jeho filmové scénáře se proslavily v 70. a 80. letech a nezapomenutelně se vtiskly do dějin českého filmu. Mezi úspěšné filmy patřily: „Jáchyme, hoď ho do stroje“ (1974); „Na samotě u lesa“ (1976); „Marečku, podejte mi pero“ (1976); „Vrchní, prchni“ (1980); „Vesničko má středisková“ (1985) a mnohé další.

Když se dvojice Svěráka jako scénáristy a Smoljaka jako režiséra rozpadla, protože Smoljak neobsadil Svěráka do hlavní role inspektora Trachty ve filmu „Rozpuštěný a vypuštěný“, obrátil se v 90. letech Svěrák na svého syna Jana Svěráka. Tato nově vzniklá autorská dvojice, která přinesla české kinematografii Oskara, společně připravila v roce 1991 úspěšný film „Obecná škola“, dále nezapomenutelný a mnohokrát oceněný film „Kolja“, který byl vynikajícím výsledkem jejich společné tvorby. Tento snímek získal sedm Českých Lvů a světová ocenění Oskar a Zlatý Glóbus. O pět let později společně Zdeněk a Jan Svěrákovi připravili také nejdražší a nejnáročnější film české kinematografie „Tmavomodrý svět“. Jednalo se o první český velkoformát, který líčí příběh o českých stíhacích letcích nasazených za druhé světové války ve Velké Británii. Z jejich společné dílny vyšel také Janův první dokumentární film „Tatínek“ s podtitulem „Mramorizace Zdeňka Svěráka“. Snímek s Janem Svěrákem spolurežisoval i Martin Dostál. Sérii společných filmů završila komedie „Vratné lahve“. Snímek vypráví o učiteli v důchodu, který si přivydělává v supermarketu, svádí boj sám se sebou a snaží se vyrovnat se svým stářím.

Zdeněk Svěrák významnou měrou podporuje charitativní činnost centra Paraple, které je zaměřené na pomoc vozíčkářům (paraplegikům). Za jeho pomoci bylo také centrum v roce 1994 otevřeno.

Zdeněk Svěrák je známý nejen jako herec, scénárista, režisér, ale i jako autor dětských knih a výborný textař písní pro děti. S hudebním skladatelem Jaroslavem Uhlířem² spolupracuje přes čtyřicet let. Spolu napsali přes čtyři sta písní určených zejména dětem, které si rychle získaly oblibu. Spolu s Jaroslavem Uhlířem připravoval

Ladislav Smoljak. [online] URL: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Ladislav_Smoljak>[cit. 2. června 2011]

² Jaroslav Uhlíř (*14. září 1945) skladatel populární a filmové hudby, herec, zpěvák, komik, klavírista i moderátor. BEZ AUTORA. Jaroslav Uhlíř. In *wikipedie* [online]. [cit. 2011-28-08]. Dostupné z WWW: <[http:// http://cs.wikipedia.org/wiki/Jaroslav_Uhlir](http://http://cs.wikipedia.org/wiki/Jaroslav_Uhlir)>.

také hudební televizní pořad pro děti Hodina zpěvu. (srovnej: Čermáková, 2009; Směřičková, 2010; BEZ AUTORA. Zdeněk Svěrák. In *Slovník české literatury* [online]. [cit. 2011-07-02]. Dostupné z WWW: <<http://www.slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=981>>).

1.2 Dílo Zdeňka Svěráka věnované dětem

Svou první dětskou sci-fi knížku s názvem „**Proč malíři nestačí plnovous**“ napsal Zdeněk Svěrák v roce 1964. Knihu ilustracemi dotvořil Jaroslav Malák. Hlavní postavou je robot Emilián živící se výhradně kovovými matkami, který uteče z televizního studia, aby si splnil svou touhu stát se malířem. Na cestě k vysněnému cíli mu napomůže jeho tvůrce Karel, který mu doporučí akademického malíře Jana Bibrfouse, a ten mu přiblíží základy výtvarna. Bohužel ale robot Emilián je nešťastný z toho, že není schopen abstraktního myšlení. Přál by si vrátit se do televizního studia, ale už nemůže, na jeho místo už nastoupil jeho bratr.

Nejmenším směřoval Zdeněk Svěrák také svou další knihu s názvem „**Lochneska**“, která vyšla v roce 1966. Při její tvorbě poprvé spolupracoval s Ladislavem Smoljakem. Kniha obsahuje nejen řadu svěžích písniček („Kočka a vločka“, „Píseň o botách“, „Drakova písnička“), ale její součástí jsou i etudy pro černé divadlo.

Přestože první příběh s názvem „**Pan Buřtík a pan Špejlička**“ ze stejnojmenné knihy napsal Zdeněk Svěrák svým dětem pro pobavení již v roce 1971 a rok později připsal další příběh „Pan Buřtík a pan Špejlička, jak protrhli smůlu“, svého knižního vydání se příběhy dočkaly až v roce 2010 poté, co přidal do knihy poslední příběh s názvem „Lekárna u Bílé myšky“. Knihu vtipnými obrázky ilustroval Jiří Votruba.

Příběhy do známé knihy „**Tatínku, ta se ti povedla**“ autor napsal již v roce 1979. Protože byla kniha v době normalizace odmítnuta, svého knižního vydání se dočkala až v roce 1991. Knihu vtipnými ilustracemi doplnil Adolf Born.

Dále následovaly knihy ze společné dílny Zdeňka Svěráka a Jaroslava Uhlíře. V roce 2003 vyšla kniha „**Jaké je to asi v Čudu**“. Malebnými ilustracemi ji doplnila malířka Vlasta Baránková, kterou pro její schopnost dobře vystihnout nálady písní, upřednostnili i při ilustrování dalších knih. Kniha získala Cenu čtenářů Magnesia Litera.

Nalezneme v ní známé písňové texty i Svěrákovy pohádky a povídky pro děti, např. příběh „O požáru u mlýna“, jehož neopakovatelný svěrákovský humor vychází z doslovných interpretací rčení, od kterých se odvíjí celý děj příběhu. Dále v knize nalezneme některé příběhy z knihy „Radovanovy radovánky“ a příběh „O hasicím přístroji“ z knihy „Tatínku, ta se ti povedla“.

Dílem společné tvorby Zdeňka Svěráka a Jaroslava Uhlíře byl také zpěvník **„Když se zamiluje kuň“**, který vyšel v roce 2004. Sami autoři vybrali ty nejlepší a nejvíce oblíbené písně ze své tvorby. Ilustrace ke knize opět ztvárnila Vlasta Baránková. Ve zpěvníku najdeme populární texty k písním jako je: „Není nutno“, „Dělání“, „Statistika“, „Voda, voděnka“, ale i méně známé jako: „Jedličky“, „Káča našla ptáče“ a „Pan doktor Janoušek“. Knihu již v témže roce ocenil Svět knihy za nejlepší novinku roku.

Brzy poté vyšla třetí společná kniha z dílny Zdeňka Svěráka a Jaroslava Uhlíře **„Mám v hlavě myš Lenku“**. Můžeme v ní objevit staré, ale i nové písňové texty s akordy a notami. V úvodu knihy nalezneme i dvě malé opery, „Budulínek a Karkulka“, které vznikly pro televizní pořad Hodina zpěvu.

Pak následovalo vydání dlouho očekávaných knih **„Radovanovy radovánky“** vycházejících ze stejnojmenného večerníčku. První z nich se jmenuje **„Jak se Radovan naučil hvízdát a další příhody“** a druhá **„Jak vyzrát na motýly a další příhody“**. Zdeněk Svěrák si tak splnil svůj sen napsat veselé příběhy pro večerníček. K jejich vzniku jej inspirovaly procházky na Spořilově, kde se u rybníku Hamrák nachází zahradnictví. Knihu pokřtil 29. února 2008 společně s Jaroslavem Uhlířem. Svými půvabnými ilustracemi ji doplnil Zdeněk Smetana (srovnej: Čermáková, 2009; FENCL, I. Smysl pro detail je pro psavce základní. *Pozitivní noviny* [online]. 2008-11-21, [cit. 2011-07-18]. Dostupný z WWW: <<http://www.pozitivni-noviny.cz/cz/clanek-2006121302>>; Pan Buřtík a pan Špejlička : Humor Zdeňka Svěráka a knížka pro celou rodinu. *Citarny* [online]. 2010-10-03, [cit. 2011-05-04]. Dostupné z WWW: <http://www.citarny.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=2626>).

Knihy pro děti

- Pan Buřtík a pan Špejlička (2010)
- Radovanovy radovánky. Jak se Radovan naučil hvízdát a další příhody (2008)
- Radovanovy radovánky. Jak vyzrát na motýly a další příhody (2008)
- Jaké je to asi v Čudu - písňové texty, pohádky a povídky (2003)
- Tatínku, ta se ti povedla (1991)
- Lochneska (1966, s Ladislavem Smoljakem)
- Proč malíři nestačí plnovous (1964)

Knihy ze společné tvorby Zdeňka Svěráka a Jaroslava Uhlíře

- Není nutno - písňové texty (1994)
- Dělání všechny smutky zahání - písňové texty (1996)
- Zpěvník - písňové texty (1997)
- Když se zamiluje kůň - písňové texty (2004)
- Mám v hlavě myš Lenku - písňové texty (2006)
- Zpěvník - Největší hity - písňové texty (2008)

(BEZ AUTORA. Zdeněk Svěrák. In Slovník české literatury [online]. [cit. 2011-07-02].

Dostupné z WWW:

<<http://www.slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=981>>.)

2 LITERATURA JAKO VÝCHODISKO PRO DRAMATICKOU VÝCHOVU S DĚTMI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V této kapitole se zabývám literárními žánry, které jsou odbornou literaturou doporučovány pro předškolní věk. Zaměřím se na to, jaké základní prvky by měla vhodně zvolená literární předloha pro dramatickou práci obsahovat a vymezím některé základní pojmy s ní spojené. Dále nastíním některé možnosti práce s literárním textem v mateřské škole.

2.1 Druhy a žánry umělecké literatury zaměřené na děti předškolního věku

Kvalitní dětská literatura je zdrojem bohaté inspirace pro dramatickou výchovu v mateřské škole. Má „*stále co říci k vysvětlení světa, života, lidského osudu a člověčích možností s tímto osudem bojovat, ať už jde o příběhy staré, které obstály ve zkoušce s časem, nebo o příběhy nové, které na toto prověření ještě čekají*“ (Ulrychová, 2007, s. 70).

Při volbě literární předlohy pro dramatickou výchovu je důležité zvolit vhodný literární žánr odpovídající věku dětí. Peterka (2006) označuje literaturu záměrně adresovanou dětskému čtenáři jako intencionální. Jako přiměřené literární žánry, které korespondují s ontogenezí psychiky dítěte předškolního věku, považuje říkadla, lepopela, prostorové knížky, jednoduché pohádky se zvířecím hrdinou a krátká vyprávění.

Dalším nedostižným žánrem, který stále upoutá dětskou pozornost, je **pohádka**. Jedná se o původně lidový žánr, jenž se předával ústně z generace na generaci. Lidová pohádka představuje „*zábavné vyprávění s fantastickým příběhem, v němž převažuje dobro nad zlem. Neskryvá svou vymyšlenost, využívá stereotypní formule, magickou trojku, kouzelné předměty, typizované nadpřirozené a antropomorfizované postavy, zřetelně kladné a záporné. Pohádky jsou lidové (folklórní) nebo autorské - historicky mladší. Lidové pohádky nebyly původně určeny dětem, ale dospělým*“ (Peterka, 2006, s. 192).

Jak zmiňuje Kořátková (1998), existují různé druhy pohádek, které mohou být kouzelné neboli fantastické; zvířecí, v nichž zvířata přebírají lidské vlastnosti. Novějším druhem pohádek jsou pohádky novelistické, ve kterých je potlačena fiktivnost.

Pohádky oslovují dnešní děti z několika důvodů a přitom nezáleží na tom, zda se jedná o pohádky lidové či autorské. V pohádkách je jasně odlišeno **dobro a zlo**. To umožňuje dětem dobře se orientovat v tom, co je dobré a co je zlé. Rozvíjejí morální citění, jelikož děti se vždy identifikují s kladným hrdinou a spolu s ním prožívají úzkost, strach i radost z překonání překážek. Touto cestou pohádky podporují rozvoj empatie, porozumění, tolerance i citu pro spravedlnost. Přibližují se dětskému myšlení tím, že v nich často ožívají **neživé předměty**, které získávají lidské vlastnosti. V neposlední řadě „*uspokojují potřebu po naději, protože vše nakonec dobře dopadne*“ (Vágnerová, 2008, s. 187).

Čím menším dětem je pohádka adresována, tím více je potřeba, aby obsahovala krátký příběh, který má jasný začátek, jednoduchou zápletku, dostatek vnějšího děje, vyvrcholení a dobrý konec. Její součástí by měly být známé postavy s vyhraněnými vlastnostmi či zvířecí postavy přejímající lidské vlastnosti. Mělo by se v ní objevovat opakování, rytmus, pro děti zajímavé téma i jazykový humor (Wardová in Kořátková a kol., 1998).

Novějším typem pohádky je **autorská pohádka**. Tu používá jako žánr pro děti i Zdeněk Svěrák. Autorská pohádka je spojena „*s konkrétními autory a individuálními poetikami, má reálné a aktualizací prvky, konkrétnější časoprostorové zakotvení, víc humoru, hravosti, lyrismu i filozofie; často vědomě přehodnocuje lidovou tradici, takže předpokládá povědomí o její povaze, existuje např. pohádka iluzivně folklórní, parodiijní, moderní, nonsensová, filmová (kreslená či hraná), pohádkový televizní seriál*“ (Peterka, 2006, s. 198). Tento typ pohádky přináší nové látky, nedodržuje typické kompoziční principy příznačné pro lidovou pohádku, obrací ji naruby (Tomková in Kořátková a kol., 1998). Je pro ni charakteristický osobní styl autora, především způsob práce s jazykem. Jednotlivé druhy autorských pohádek se od sebe výrazně vzájemně odlišují a to jak svým obsahem, tak literární hodnotou. Typické jsou pro ně kouzelné a fantastické prvky (Machková, 2007).

Autorská pohádka je dalším literárním žánrem příhodným k použití pro dramatickou práci s dětmi předškolního věku. Nejstarší děti předškolního věku

(5 až 7leté) často vítají pohádky nové a nepoznané, oproti dětem mladším (3 až 4letým), které mají rády opakované čtení či vyprávění stejné pohádky. Autorská pohádka naplňuje touhu nejstarších dětí po poznání a objevování. Je pro ně zajímavým žánrem, který jim přináší něco nového, neznámého a nečekaného.

Své dílo směřované dětem píše Zdeněk Svěrák i formou **příběhové prózy** („Pan Buřtík a pan Špejlička“) a **příběhové prózy s dětským hrdinou** (oba díly knih „Radovanovy radovánky“). Příběhová próza *„zobrazuje pravděpodobné události z reálného života dítěte představující základní a typické modely mezilidských vztahů a životních situací. Jejich prostřednictvím chce autor napomoci malému čtenáři k lepší a snadnější orientaci v okolním světě“* (Toman, 1992, s. 73).

V příběhu s dětským hrdinou oslovuje předškolní děti zejména hlavní hrdina příběhu, který je přibližně stejného věku, proto se s ním mohou snadno identifikovat a prožívat s ním jeho problémy a strasti jako své vlastní.

Jak autorská pohádka tak i příběhová próza (s dětským hrdinou) se mohou stát literární předlohou pro dramatickou práci s nejstaršími dětmi v mateřské škole. Podstatné při jejich výběru pro praktickou část DP bude, zda nabízejí pro děti aktuálně blízká témata, problémové situace a vztahové konflikty, se kterými se mohou v obdobné podobě setkat v reálném životě.

2.2 Prvky vhodně zvolené literární předlohy pro dramatickou výchovu

Dobře zvolená literatura je základem úspěchu dramatické práce. Pokud má obohatit život dítěte, musí jej nejen zaujmout a upoutat jeho pozornost, ale musí se dotýkat všech stránek jeho osobnosti, rozvíjet jeho fantazii, rozumové schopnosti, nabízet porozumění a objasnění jeho pocitů i vážně přijímat jeho těžkosti, aniž by snižovala jejich závažnost, ale nabízela dítěti řešení problémů, které se jej nejvíce dotýkají (Ulrychová, Gregorová, Švejdová, 2000).

Při hodnocení literární předlohy je dle Tomkové důležité si povšimnout způsobu, *„jakým se v literárním díle realizuje tzv. dětský aspekt, tj. jakým způsobem se v uměleckém díle odráží autorova koncepce dětství, zda tematické prvky, kompoziční principy a jazyk jsou blízké dětskému čtenáři. Blízké neznamená omezené, jednoduché*

ani podbízivé. Dítě je pro autora literatury pro děti rovnocenným mladším životním partnerem“ (Koťátková a kol., 1998, s. 163-164).

Významným kritériem a východiskem dramatické práce je dramatická kvalita materiálu, tzn. povšimnout si v ní, zda literární předloha obsahuje dramatické prvky a dramatické situace. Proto na začátku práce s literární předlohou v ní pedagog nejprve hledá prvky dramatičnosti, snaží se najít ty vlastnosti, jež vystihují podstatu příběhu a přímo podněcují k dramatickému jednání. Všímá si, zda se předloha zaměřuje na vztahy člověka k jiným lidem a zda zahrnuje konfliktní situace (Machková, 2000). Podstatnými komponentami, které dotvářejí dramatickou situaci, jsou postavy, konflikty, téma a děj příběhu (Tomková in Koťátková a kol., 1998).

Dále objasňuji některé pojmy podstatné pro dramatickou práci s literárním příběhem. Jsou jimi **problémová situace**, **dramatický konflikt**, **dramatické jednání**. **Problémová situace** tvoří základ příběhového dramatu. Obsahuje určitý problém, konflikt, který se týká konkrétních postav v konkrétním čase a prostoru, jenž jej musí řešit. V důsledku střetnutí dvou a více protichůdných a vylučujících se sil nastává **dramatický konflikt** vyplývající ze vztahů a jednání postav děje. Konflikty jsou v psychologii rozdělovány do čtyř oblastí na intrapersonální, interpersonální, skupinové a mezi skupinové (Ulrychová, 2007). Přítomnost problémové situace a vztahových konfliktů v literární předloze je stěžejně potřebná pro dramatickou práci. K řešení dramatického konfliktu směřuje **dramatické jednání**, jež vyplývá ze vzájemné interakce osob a jehož prostřednictvím se dále rozvíjí děj příběhu (Pavlovská, Kroča, 1999).

Vhodný děj pro dramatickou výchovu by měl zahrnovat expozici, kolizi, krizi, peripetii a závěr. Koťátková (1998) tuto **klasickou výstavbu dramatu** dále vysvětluje a objasňuje z pohledu divadelní a dramatické hry:

- 1) **Expozice** - v divadelní hře označuje úvodní část, která seznamuje s postavami děje a jejich možnými konflikty, naznačuje okolnosti. V dramatické hře znamená úvod, vstup do příběhu či hry. V této chvíli učitel dětem přibližuje, co bude v příběhu či hře dále následovat. Snaží se v dětech probudit zájem a zanechat v nich očekávané napětí z toho, jak bude děj příběhu pokračovat dál.

- 2) **Vznik akce** - v divadelní hře je to první okamžik napětí, určitý mezistupeň mezi expozicí a kolizí, v němž se hrdina sám za sebe rozhoduje k jednání. Není to moment ani výrazně význačný (určující osud postav) ani bezvýznamný. V dramatické výchově je to první zamyšlení, které nutí děti prozkoumávat problém do větší hloubky.
- 3) **Kolize** - v divadelní hře představuje moment, kdy se objevuje zápleтка, základní konflikt, který vyplývá ze střetu zájmů dvou a více postav. Situace v příběhu se komplikuje a napětí v příběhu se stupňuje. V dramatické hře děti v tuto chvíli v roli prožívají konflikt jednotlivých postav. Zadávají možné varianty směřující k rozhodnutí v příslušné situaci. Učitel názory dětí doplňuje a podněcuje svým komentářem, vstupem do role i dramatickou akcí; následuje linii příběhu i si všímá potřeb a očekávání dětí.
- 4) **Vrchol (krize)** - v tomto okamžiku konflikt graduje, napětí je vystupňováno na samý vrchol. V dramatické hře je to moment plný emocí a touhy dětí problém již řešit.
- 5) **Peripetie** - v divadelní hře dochází k nečekanému zvratu, který mění průběh děje, zpomaluje děj a oddaluje jeho vyřešení. V dramatické hře v tomto bodě děti hledají a zvažují možné varianty konečného řešení.
- 6) **Katastrofa a katarze** - v tento moment nastává rozuzlení a vyřešení konfliktu a příběh je ukončen (Koťátková a kol., 1998).

Při zvažování toho, zda je text příhodný k dramatickým aktivitám v mateřské škole, mohou být učiteli nápomocná různá kritéria, která uvádí např. Wardová:

- *„hodnotné dílo*
- *vítězí dobro, spravedlnost, mravní hodnoty*
- *přiměřený počet situací, hlavní situace by měla obsahovat konflikt*
- *přiměřeně silné vyvrcholení*
- *rychlé a uspokojujivé ukončení*
- *postavy lidské, zvířecí s lidskými charakteristikami, i smyšlené postavy musí být uvěřitelné, typy, kterým děti mohou dát definitivní charakteristiku, možnost hrát hodně rozdílných postav*
- *přirozený dialog*

- *text dramatizovatelný a zároveň hodný dramatizace*“ (in Kořátková a kol., 1998, s. 185-186)

Inspirující pro dramatickou práci v mateřské škole může být i analýza literární předlohy, kterou zmiňuje Siksová, dle které si v ní učitel všímá:

- 1) *„základních dramatických prvků,*
- 2) *základní nálady a přitažlivosti příběhu pro děti*
- 3) *základních potřeb dětí, které může uspokojit*“ (Kořátková a kol., 1998, s. 178).

Při výběru literární předlohy zvažuje učitel množství literárních prvků vůči dramatickým. Všímá si, zda předloha nezahrnuje prvky, které její použití v dramatické výchově znesnadňují, zmíněnými prvky podle Machkové mohou být: *„lyrika, idyličnost, převaha psychologie v charakteristice postav, převaha dekorativních prvků, převaha dějů lidských, ale nedramatických, převaha věcných prvků a informací, časové hledisko, hromadnost dějů, náročnost a stylizovanost jazyka, hra se slovy, asociativní metoda, filozoficky laděná literatura*“ (kráceno: Machková, 2007, s. 129-132). Z výše uvedených prvků, by se v případě některých knih Zdeňka Svěráka, mohla úskalím zdát hra se slovy, která je pro jeho autorský styl příznačná. Slovní komiku zahrnují obě knihy *„Radovanovy radovánky*“ i kniha *„Pan Buřtík a pan Špejlička*“. Avšak slovní komika, hra se slovy často oslovuje nejstarší děti předškolního věku a těší se u nich velké oblibě. Dokáží jí již v tomto věku lépe porozumět a pochopit její vtipnou pointu. Podstatné při hodnocení jmenovaných knih pro mě bude, aby i přes zmíněné prvky, obsahovaly k věku dětí blízké problémové situace a vztahové konflikty.

V případě, že kvalitní dětská literatura nezahrnuje přiměřené konfliktní situace, nepřináší individualizované charaktery postav a dostatek akce, zdůrazňuje krásný popis a umění dialogu, a nedostatečně odpovídá na zájmy skupiny, není vhodná dramatizování (Tomková in Kořátková a kol., 1998). V mateřské škole ji lze přesto uplatnit, např. jako podklad pro různé průpravné hry či cvičení, jež rozvíjejí schopnosti a dovednosti dětí.

2.3 Vymezení pojmu námět a téma

Při volbě témat a námětů pro dramatickou práci v mateřské škole může učitel čerpat inspiraci z okolního prostředí, ze situací, které spontánně vyvstanou ve třídě. Nekonečný zdroj námětů a témat představuje kvalitní dětská literatura.

Námět i téma jsou často zaměňovanými pojmy, proto nejprve přistoupím k jejich objasnění. **Námět** je východiskem, které v obecnější rovině „*konkretizuje sociální prostředí, dobu nebo povahu lidských vztahů nebo konfliktů*“ (Tomková in Kořátková a kol., 1998, s. 179). V mateřské škole může pedagog volit náměty z určitého prostředí (lesa, zahrady, hřiště, města, vesnice, mateřské školy), ze situací, které se odehrávají ve třídě i v rodině dětí (narození sourozence), čerpat inspiraci ze změn v přírodě.

„*Prostřednictvím obrazu, způsobem zpracování námětu sděluje autor téma (hlavní, vedlejší)*“ (Tomková in Kořátková a kol., 1998, s. 179). Téma už blíže pojednává, o čem příběh je, odkrývá motivy jednání postav aj. Při výběru tématu pro dramatickou práci v mateřské škole, je pro učitele důležité se zamyslet nad několika otázkami: Co by se děti prostřednictvím tématu měly naučit? Co jim téma přinese do života?

Při volbě témat by učitel měl mít vždy na zřeteli děti, kterým chce téma adresovat, proto by měl přihlížet k jejich věku, zájmům i potřebám, dosaženým schopnostem a dovednostem. Měl by věnovat pozornost tomu, jak uvádí ve své diplomové práci Kalistová, aby téma:

- *“bylo dětem blízké, srozumitelné, smysluplné,*
- *bylo přiměřené věku a možnostem dítěte,*
- *se vázalo k aktuálním zážitkům dětí,*
- *a aby vycházelo z přirozeného života dítěte a blízkého okolí”* (Kalistová, 2010, s. 41).

Při volbě témat pro dramatickou výchovu potřebuje učitel dobře znát skupinu, s níž bude pracovat, aby mohl odhadnout, jak na ni bude zvolené téma působit. Učitel potřebuje vědět o případných problémech ve skupině i o výjimečných situacích, které se odehrávají v rodinách dětí (narození sourozence, rozvod, aj.). Všimá si, kolik je ve skupině chlapců a dívek, protože jiná témata zaujmou chlapce a jiná dívky. Chlapci upřednostňují témata spíše technického rázu, ve kterých mohou uplatňovat tvořivé

myšlení, vyžadují dynamičtější změny činností a více pohybových aktivit. Podstatnou informací pro učitele je i to, zda je ve skupině dítě, které má nějaký výrazný problém (se soustředěním, je výrazně ostýchavé, aj.). U něj se potřebuje dopředu zamyslet nad tím, jak dítěti napomůže k tomu, aby činnosti zvládlo.

Na základě předchozích informací dospívám při volbě témat z literárních předloh Zdeňka Svěráka k následujícím podstatným bodům: povšimnout si v praktické části DP u nich, zda přinášejí pro děti srozumitelná a vzhledem k jejich věku přitažlivá témata, která zahrnují vztahové konflikty, s nimiž mohou mít děti bezprostřední zkušenost.

2.4 Způsoby práce s literárním textem

Pro dramatickou práci si učitel potřebuje text upravit tak, aby jej mohl použít k dramatizování, zbavit jej situací, zápletek, popisů, které nejsou pro jeho dramatickou práci stěžejně potřebné. V praxi mateřské školy lze s literární předlohou pracovat třemi různými postupy, jež popisuje Bláhová (1996):

- vybrat z ní některé motivy či tematické prvky (např. postavu, dějový motiv),
- upravit si ji tak, jak potřebuje (některý text z ní vynechat či dodat),
- použít celý text v celku.

Text může učitel k dramatickým činnostem v mateřské škole použít odlišným způsobem. Podle Machkové lze literární předlohu použít pro:

- a) *„dramatizování (improvizaci) příběhu, kdy osu práce tvoří jeho improvizované přehrání;*
- b) *dramatické strukturování;*
- c) *jiné typy dramaticko-výchovných aktivit“* (kráceno, Machková, 2000, s. 5-6).

Prvním způsobem je dramatizování příběhu. Z mých zkušeností jej často realizují učitelé v mateřských školách i ti, kteří nejsou zaměřeni na dramatickou výchovu. Bohužel někteří učitelé zmíněný způsob práce uplatňují jako pouhé mechanické *„dramatizování, kdy se jen reprodukuje napsaný či vyprávěný děj a zážitek a nová zkušenost se nedostaví“* (Ulrychová, Gregorová, Švejdová, 2000, s. 100). Takový způsob práce má jen velmi málo společného s dramatizováním v pravém slova smyslu, ve kterém je potřeba ponechat dětem prostor pro tvořivé sebevyjádření, improvizaci, umožnit jim prožitek situací a konfliktů z příběhu, aby mohly situace z příběhu hlouběji

pochopit a spojit si je s reálným životem.

Druhým způsobem je strukturovaná dramatická hra, při které se „jedná o postupné otevírání předem plánovaných kroků“ (Koťátková, 2005, s. 55), jež jsou úmyslně přichystány tak, aby vedly k prozkoumávání hlubších motivů postav s vyhraněnými charakterovými vlastnostmi a k porozumění důsledkům jejich chování v ději příběhu (Koťátková, 2005).

Dramatická strukturovaná hra klade vyšší požadavky na schopnosti a dovednosti dětí i učitelů v mateřské škole. Vyžaduje u nich již předchozí zkušenosti s dramatickou výchovou, proto není v praxi mateřské školy tak často používána.

Zmíněný styl práce s textem je postaven na příběhu, kolem kterého jsou soustředěny jednotlivé aktivity, jež jsou spolu vzájemně provázány a dějově na sebe navazují. Uvedený postup poskytuje dětem možnost propojovat, nalézat a uvědomovat si vzájemné souvislosti z příběhu. V tomto bodě velmi dobře koresponduje s integrovaným přístupem práce, který je navrhován Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (Smolíková a kol., 2004), jenž doporučuje uspořádat vzdělávání do integrovaných bloků a touto cestou předávat dětem poznatky i dovednosti v komplexnějších ucelených celcích a umožnit jim propojit vzdělávání se životem.

Dramatická strukturovaná hra přispívá k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji dítěte, přináší mu estetické a vztahové prožitky, vede jej k uvědomění si pocitů, postojů a důvodů jednání postav, přináší mu zamyšlení a reflexi nad tím, jak by v obdobné situaci jednalo či jak by ji řešilo ve skutečném životě. Při přípravě strukturované hry by učitel mateřské školy měl mít na zřeteli, že by neměla ztratit některé typické znaky pro hru jako takovou, měla by v sobě zahrnovat: spontaneitu, zaujetí a radost ze hry, přijetí role, tvořivé sebevyjádření a podněcování dětské fantazie (Koťátková, 2005).

Třetí způsob práce může mít podobu různých průpravných her a cvičení, o kterých ve své knize „Uvedení do systému školní dramatiky“ blíže pojednává Bláhová (1996). Jmenovaný styl práce je vhodný i pro práci s menšími dětmi v mateřské škole, podílí se na osobnostně-sociálním rozvoji dětí.³

Na začátku práce s příběhem či pohádkou se učitel zamýšlí nad tím, jak děti

³ Blíže o průpravných hrách a cvičeních pojednávám v kapitole č. 3.4.

s předlohou seznámí. Přečte jim jej v celku nebo je s ním bude seznamovat po částech? Autorky Ulrychová, Gregorová, Švejdová (2000) uvádějí následující možnosti seznámení dětí s literární předlohou, které se odvíjejí od toho, zda se děti s ní již setkaly a znají ji či neznají.

První postup pracuje s tím, že většina dětí již pohádku dobře zná. Učitel jim připomene text po částech anebo v celku a následně jej použije k dalším aktivitám. Tento způsob se často používá při dramatizaci známých klasických pohádek jako je pohádka „Hrnečku vař,“ „O perníkové chaloupce“ atd.

Při druhém postupu jsou děti s předlohou seznamovány v celku po předchozí motivační aktivitě, která podnítlí zájem dětí a připraví je na soustředěnější poslech pohádky.

Třetí postup předpokládá, že děti příběh zatím neznají. Při něm učitel seznamuje děti s textem postupně, po částech. Tento styl práce mu umožňuje pracovat u dětí s momentem překvapení, udržovat pozornost dětí v napětí z očekávání z toho, co se bude v příběhu odehrávat dál. Umožňuje mu dále s dětmi domýšlet a rozvíjet děj příběhu a předkládat před ně nečekané situace, na něž musí bezprostředně reagovat (Ulrychová, Gregorová, Švejdová, 2000).

Příběhové a pohádkové texty Zdeňka Svěráka nepatří k textům, které jsou předškolním dětem všeobecně známé jako jsou některé klasické pohádky, proto v praktické části DP budu používat třetí postup, v němž budu děti seznamovat s textem postupně, po částech.

3 DRAMATICKÁ VÝCHOVA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

V předchozí kapitole jsem se zabývala literaturou jako východiskem pro dramatickou práci v mateřské škole. V této části se zaměřím na to, co je dramatická výchova. Poukážu na propojenost cílů dramatické výchovy s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Budu se zabývat metodami a technikami dramatické výchovy, které jsou vhodné pro dramatickou práci s dětmi předškolního věku v mateřské škole.

3.1 Vymezení pojmu dramatická výchova

Co je dramatická výchova svými slovy dobře vystihuje Blahová, pro kterou znamená „*obor zabývající se osobnostně sociálním učením. V jejím obsahu a metodách se prolínají poznatky a principy především z oboru dramatických umění, pedagogiky a psychologie. Základním stavebním kamenem, s nímž dramatická výchova pracuje, je fiktivně navozená dramatická situace založená na mezilidské interakci a využívající simulačních a rolových her k aktivnímu poznávání světa, člověka, společnosti a sama sebe*“ (Bláhová, 1996, s. 22).

Pro Machkovou představuje dramatická výchova „*učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání a chápání mezilidských vztahů a dějů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci*“ (Machková, 2007, s. 32).

Provazník (in Koťátková, 1998) začleňuje dramatickou výchovu do oborů estetické výchovy. Dramatická výchova se dle něj zabývá výchovou, k tomu využívá některých prostředků a postupů z divadelní teorie. Učení v ní probíhá převážně skrze vlastní prožitky a osobní zkušenosti získané při jednání v roli a skrze hledání řešení problémů nejen rozumem, ale i emocemi a intuicí.

Na základě předchozích definic dramatické výchovy dospívám k následující: dramatická výchova se zabývá osobnostně-sociálním učením. K osobnostně-sociálnímu

rozvoji jedince využívá metod a technik dramatické výchovy. Proces učení se v dramatické výchově uskutečňuje především skrze osobní prožitek a zkušenost jednotlivce získanou ve fiktivně navozené situaci při rolové hře, která působí na utváření osobních hodnot, postojů i na rozvoj poznání dětí. V mateřské škole je dramatická výchova součástí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (Smolíková a kol., 2004), hlavními rámcovými cíli je rozvíjet dítě nejen v oblasti učení, ale působit i na formování jeho hodnot a osobních postojů.

3.2 Cíle dramatické výchovy a jejich propojení s RVP PV

V této kapitole se pokusím poukázat na vzájemnou propojenost cílů dramatické výchovy s cíli Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Jak jsem v předešlé kapitole zmínila, dramatická výchova se orientuje na osobnostně-sociální rozvoj dítěte. I Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) vychází z osobnostně-orientované koncepce, která už není redukována na pouhé získávání poznatků, ale zaměřuje se na formování osobních postojů a hodnot.

RVP PV je od 1. 9. 2007 závazným dokumentem pro vzdělávací instituce pro děti předškolního věku, jež jsou zařazeny do sítě škol a školských zařízení. Tento kurikulární dokument „*vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla*“ (Smolíková a kol., 2004, s. 6) pro předškolní vzdělávání. Je podkladem pro tvorbu školního vzdělávacího programu každé mateřské školy dle jejich možností a podmínek.

RVP PV definuje rámcové cíle, které mají dítě rozvíjet ve třech oblastech: v oblasti učení a poznání, v oblasti osvojení si základů hodnot naší společnosti a v oblasti získávání osobnostních postojů.

Rámcové cíle se prolínají do pěti vzdělávacích oblastí:

- biologické – dítě a jeho tělo
- psychologické – dítě a jeho psychika
- interpersonální – dítě a ten druhý
- sociálně-kulturní – dítě a společnost
- environmentální – dítě a svět.

Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet dítě ve všech oblastech, a to po stránce fyzické, psychické a sociální. Rozvinout jej tak, aby při nástupu do školy bylo jedinečnou a dle možností samostatnou osobností, která dokáže aktivně a s uspokojením zvládat běžné nároky života v prostředí rodiny a školy i ty, které jej v budoucnu čekají (Smolíková a kol., 2004).

Dramatická výchova se rovněž zaměřuje na celostní rozvoj dítěte. Machková (2000) vytyčuje následující skupiny cílů a hodnot dramatické výchovy: sociální rozvoj, komunikativní dovednosti, obrazotvornost a tvořivost, kritické myšlení, emocionální rozvoj, sebepoznání a sebekontrola a v neposlední řadě i estetický rozvoj, umění a kultura. Cílem dramatické výchovy je působit nejen na rozvíjení schopností, dovedností a vědomostí dětí, ale především působit na utváření jejich osobních postojů a hodnot.

Hlavními výstupy předškolního vzdělávání (RVP PV), stejně jako u jiných vzdělávacích koncepcí, je vést dítě k tomu, aby si již v předškolním věku osvojovalo základy klíčových kompetencí. RVP PV je definuje jako *“souhrn předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince”* (Smolíková a kol., 2004, s. 11).

RVP PV rozděluje **klíčové kompetence** na:

- kompetence k učení
- kompetence komunikativní
- kompetence k řešení problémů
- kompetence sociálně personální
- kompetence činností a občanské (Smolíková a kol., 2004).

Proč jsou klíčové kompetence pojmenovány jako klíčové? Za klíčové jsou považovány proto, jelikož je jim přikládán stěžejní význam pro pozdější uplatnění dítěte v životě. Je zřejmé, že se dnešní děti budou potřebovat v průběhu celého svého života vzdělávat, dosažené vzdělání jim umožní lepší uplatnění na trhu práce. Budou potřebovat umět s druhými komunikovat, domluvit se s nimi i jim porozumět. Budou muset aktivně přistupovat k řešení problémů, protože neřešené problémy později nabývají větších rozměrů. Každé z nich bude součástí společnosti, proto si potřebuje osvojit její normy a hodnoty, být si vědomo svých práv a povinností i toho, že tam, kde končí hranice jeho osobnosti, začínají hranice druhých.

Nyní přistoupím ke klíčovým kompetencím a podívám se na ně z pohledu toho, jak se na jejich rozvoji podílí dramatická výchova.

První je **kompetence k učení**. Dramatická výchova k jejímu rozvoji přispívá tím, že povzbuzuje chuť i zájem dětí objevovat, poznávat a experimentovat. Podněcuje jejich fantazii a tvořivost, rozvíjí intelektové schopnosti, vnímání a kritické myšlení.

Druhou je **kompetence k řešení problémů**. Dramatická výchova nastoluje v dramatické hře před děti problémy, které si mohou zkusit vyřešit. Umožňuje propojení s literárním příběhem, pohádkou, které v sobě již zahrnují konflikt, problém, do kterých mohou děti v dramatické hře vstoupit a kriticky se nad nimi zamýšlet.

Třetí je **kompetence komunikativní**. V dramatické výchově spolu děti stále komunikují, uplatňují při tom různé způsoby komunikace, a to jak verbální, tak i neverbální. Domlouvají se, diskutují, prosazují se, učí se si vzájemně naslouchat i přijmout stanoviska druhých. Dále dramatická výchova dle Machkové (2007) přispívá k rozvoji slovní zásoby, mimoslovní komunikace, koordinace pohybu, prostorové orientace, rytmického cítění, plynulosti řeči, správné práce s dechem a zvládání pohybu s ohledem na ostatní.

Čtvrtou je **kompetence sociálně-personální**. Dramatická výchova se významnou měrou podílí na rozvoji sociálních schopností. Při většině dramatických aktivit musí děti vzájemně spolupracovat, domlouvat se, naslouchat si a vnímat se. Přispívá k rozvoji empatie a porozumění druhým. V roli se děti stávají na chvíli někým jiným a pohlíží na situaci jeho očima, prožívají ji spolu s ním. Dále dramatická výchova podporuje emociální rozvoj dětí. Nabízí jim prostor, ve kterém mohou přiměřeným způsobem vyjádřit a projevit své emoce. Vyjádřené emoce se pro ně pak stávají snadněji pochopitelnými a zvladatelnými. Děti pak přijímají emoce radosti, smutku, strachu aj. jako běžnou součást svého života (Machková, 2007).

Poslední skupinou jsou **kompetence činnostní a občanské**. Dramatická výchova nabízí každému prostor, ve kterém se může uplatnit, objevovat, co jej zajímá, a nebát se projevit své myšlenky, názory, podněty. Současně však musí každý při prosazování svých potřeb, přání a názorů brát ohled na druhé. Dramatická výchova, jak píše Machková (2007), poskytuje dětem uvolnění a odreagování i těch impulsů, které nejsou společností akceptovatelné. V ní je mohou děti poznávat, diskutovat o nich a touto cestou si ujasňovat a formulovat osobní postoje.

V této kapitole jsem se snažila ukázat propojení cílů dramatické výchovy s cíli RVP PV. Z předchozího textu jasně vyplývá to, co již bylo mnohokrát řečeno jinými autory, že dramatická výchova významnou měrou přispívá k rozvoji klíčových kompetencí a když přihlídneme k tomu, že klíčové kompetence jsou považovány za stěžejně podstatné pro uplatnění jedince v pozdějším životě, všestranně připravuje děti do života.

3.3 Metody a techniky dramatické výchovy a jejich uplatnění v mateřské škole

V této kapitole naváží na kapitolu č. 2, ve které jsem se zabývala literaturou jako východiskem pro dramatickou práci s dětmi předškolního věku. Pokud pedagog vybral vhodný literární text a zvolil téma, přemýšlí dále nad tím, které metody a techniky dramatické výchovy použije tak, aby odpovídaly zkušenostem a dovednostem dětí a současně aby jim předávaný obsah co nejlépe přiblížily.

Metoda podle Machkové „v nejobecnějším slova smyslu znamená cestu k cíli, která rozhoduje o jeho dosažení. V pedagogice je vykládána jako záměrné uspořádání činností učitele a žáků, směřující k naplnění cílů pedagogických“ (Machková, 2004, s. 94). Podle Valenty je **technika** konkretizací metody, „respektive operacionalizace metody (metodou může být pantomima (základní princip činnosti) a technikou pak je například „částečná pantomima“, prováděcí podoba tohoto principu) (Valenta, 2008, s. 48).

Nyní přistoupím k objasnění některých základních pojmů, jež jsou většinou metod a technik dramatické výchovy společné. Jsou jimi: hra v roli, přijetí fikce a schopnost improvizace.

3.3.1 Dramatická hra

„Základní metodou dramatické výchovy je dramatická hra. Jedná se o tematickou hru, při níž dochází ke komunikaci, k vzájemnému setkávání, při kterém děti v simulovaných situacích řeší navozené problémy, zaujímají k nim postoje, srovnávají svá řešení a svým jednáním vytvářejí děje. Podstatou dramatické hry je hra v roli“ (Kovalčíková in Horáková, 2007, s. 20).

Dramatická hra je stěžejně významná pro dramatickou výchovu, je specifickou metodou příznačnou pouze pro ni. Dramatická hra přirozeně vychází z dětské volné hry. Ve volné hře dítě spontánně vstupuje do rolí různých postav. Zpočátku ztvárňuje role, které vidí ve svém bezprostředním okolí (hra na maminku, na tatínka), napodobuje jednoduchou činnost (míchání těsta). S přibývajícím věkem se jeho hra stává propracovanější a složitější. Ve volné hře se dítě všestranně rozvíjí.⁴

Nyní se opět vrátím k dramatické hře. Machková (2004) rozlišuje tři stupně dramatické hry: simulaci, alternaci, charakterizaci. Rozděluje je podle toho, zda při nich děti vystupují v roli samy za sebe v pozměněných podmínkách nebo přijímají roli někoho jiného.

V **simulaci** si děti počínají v roli samy za sebe. Mají možnost si v ní vyzkoušet, jak by v obdobné situaci jednaly, jaký postoj by k ní zaujaly, a to bez strachu z následků, co jejich rozhodnutí přinese.

V **alternaci** vstupují do role jiné postavy, jež je pouze rámcově naznačená. Přijímají identitu druhého na základě jeho vnější schránky. Vstupují do role blíže neurčeného kuchaře, zahradníka.

Rovina **charakterizace** není určena dětem předškolního věku. Má nejbližší k profesionálnímu herectví. Postava v roli je do detailu psychologicky propracována. Při jejím ztvárňování vychází hráč z vlastních způsobů jednání a reakcí i charakteristických vlastností dané postavy (Machková, 2004).

3.3.2 Fikce

Bez fikce by se dramatická hra nemohla uskutečnit. Znamená svět, který není reálný, je jen jako. Předškolní věk je obdobím, kdy se nejvíce rozvíjí dětská fantazie, děti ji uplatňují ve své volné hře. Fantazie je pro ně důležitá z několika důvodů. Pomáhá jim vyrovnávat se se zátěžovými situacemi, které během dne zakusily, jejím prostřednictvím si dokreslují své poznání, to čemu nerozumí. Stává se tak pro ně zdrojem bezpečí a orientace v reálném světě.

⁴ Blíže o dětské volné hře pojednávám v kapitole č. 4.2 a 4.2.1.

V dramatické hře se odehrává také vše jen jako. To dává dětem prostor, jak zmiňují autorky Ulrychová, Gregorová, Švejdová (2000), vyzkoušet si různé situace bez obavy z negativních následků svého jednání. Dramatická hra dětem umožňuje opětovně se vracet v čase a zkusit si chyby napravit. Jen je potřeba menším dětem jasně naznačit, kdy se nacházejí ve fiktivním a kdy v reálném světě. K tomu může učitel napomoci určité slovo, předem smluvený signál (tlesknutí, cinkot trianglu) nebo určitý kostýmní náznak, který vyjádří přijetí a opuštění role (klobouk, šátek).

3.3.3 Improvizace

Dalším podstatným prvkem dramatické výchovy je improvizace. Koťátková (1998) o ní hovoří jako o základním principu či mechanismu, na němž je postavena většina aktivit dramatické výchovy. Improvizovaná hra znamená hru, která není dopředu promyšlená, vzniká v situaci „tady a teď“. Nedává dětem čas na přípravu, a proto je nutí na ni aktuálně reagovat (Ulrychová, Gregorová, Švejdová, 2000). Schopnost improvizace je důležitou přípravou pro děti do života, ve kterém člověk často potřebuje pružně a rychle zareagovat na nově vzniklé situace, okamžitě se rozhodnout.

V mateřské škole s dětmi předškolního věku nejčastěji realizují improvizaci hromadnou a improvizaci v malých skupinách. **Při hromadné improvizaci**, jak píše autorky Ulrychová, Gregorová a Švejdová (2000), je do dění zapojena celá skupina. Hromadná improvizace rozvíjí nejen improvizaci schopnosti dětí, ale i schopnost při hře vzájemně spolupracovat, reagovat a navázat. Pro mladší děti je přijatelnější, když hromadnou improvizaci rozehrává učitel v roli, na kterého ostatní děti při hře reaguji.

Při improvizaci v malých skupinách jsou děti rozdělené do dvou a vícečlenných skupin, v kterých dostanou všechny stejné nebo každá jiné zadání. Ve stanoveném čase si pak téma společně připraví a následně jej ostatním předvedou. Tento typ improvizace lze podle mých zkušeností v mateřské škole úspěšně použít při aktuálním počtu 12 maximálně 15 přítomných dětí. Osvědčuje se mi začínat s dětmi nejdříve ve dvoučlenných skupinách a teprve později tvořit skupiny o vyšším počtu dětí. Vždy to ale záleží na aktuálních schopnostech a dovednostech přítomných dětí.

3.3.4 Vybrané metody a techniky dramatické výchovy

Odborná literatura popisuje celou řadu metod a technik dramatické výchovy, přehledně je ve své knize „Metody a techniky dramatické výchovy“ shrnuje Valenta (2008), který je třídí na:

A. I. Metoda (ú)plné hry

B. II. Metody pantomimicko-pohybové

III. Metody verbálně-zvukové

C. IV. Metody graficko-písemné

V. Metody materiálově-věcné

Z uvedené skupiny metod se zaměřím na ty z nich, které blíže uplatňuji v praktické části při práci s díly Zdeňka Svěráka. Při jejich výběru jsem vycházela ze svých zkušeností i z informací a popisů metod a technik dramatické výchovy, které v knize „Hrajeme si s pohádkami“ uvádějí autorky Ulrychová, Gregorová a Švejdová (2000).

První skupinou metod dramatické výchovy je plná hra. Znamená hru, v níž se používá všech možností komunikace (verbální a neverbální komunikace - pohybu, gest, mimiky, proneseného a mluveného slova) (Valenta, 2008).

Druhou neopomenutelnou skupinou jsou metody pantomimicky-pohybové a verbálně-zvukové. Při pantomimicko-pohybových činnostech se využívá neverbálních prostředků komunikace (mimiky, gest a pohybu v prostoru) (Valenta, 2008). Metody z této skupiny velmi ráda používám v mateřské škole s dětmi, které začínají s dramatickou výchovou. Pro předškolní děti je leckdy snazší vyjadřovat se neverbálně než verbální cestou, protože často ještě nemají bohatou slovní zásobu nebo je pro ně obtížnější formulovat své myšlenky, i když to nemusí být pravidlem, vždy záleží na individualitě jednotlivce. Ze skupiny pantomimicko-pohybových metod nejčastěji uskutečňuji **jednoduché pantomimické činnosti**. Oblíbené jsou u dětí předvádění různých činností, povolání, zvířat i vyjadřování různých pocitů a nálad. Zpočátku se mi osvědčilo realizovat pantomimické činnosti s dětmi individuálně, a teprve později zkoušet s dětmi rozhrávat pantomimu v malých skupinách, ve kterých společně dotvářejí celý obraz činnosti (např. Radovanův tatínek opravuje skleník - část dětí představuje skleník, část rostliny a jedno z dětí je v roli tatínka).

Dále s dětmi předškolního věku realizují **narativní pantomimu**. Jedná se o techniku, při níž učitel vypráví děj, a děti současně s jeho vyprávěním děj pantomimicky znázorňují. Výhodou této techniky je, že ji děti provádějí simultánně, tzn., že jsou všechny děti zároveň v akci a nemusí mít strach z toho, že je druhé děti pozorují. Pro narativní pantomimu je vhodné zvolit text, který je soustředěn k jedné osobě a obsahuje činnosti, jež jsou snadno pantomimicky ztvárnitelné. Text by měl zahrnovat činnostní slovesa a být v přítomném čase (např. Radovanův tatínek sází kyticky, zalévá, okopává).

Kromě toho s dětmi z této skupiny metod uskutečňují **dotykovou a ozvučenou pantomimu, živé obrazy, štronzo**. Štronzo znamená techniku, při které se děti na předem smluvený signál zastaví v určité pozici. Používá se k zastavení dramatické akce nebo proto, aby mohl být zkoumán živý obraz. V mateřské škole se osvědčuje i tehdy, když situace ve třídě přestává být kontrolovatelnou, když učitel potřebuje do hry vnést nové prvky. Štronzo mu umožňuje děti zastavit, zklidnit a zaujmout jejich pozornost (Ulrychová, Gregorová, Švejsová, 2000).

Metody verbálně-zvukové zahrnují hry, v nichž se děti vyjadřují proneseným slovem a zvukem (Valenta, 2008). Z této skupiny metod v mateřské škole uplatňují rozhovory, diskuze, hlasová cvičení, zpěv, myšlenky postav (při této technice děti vyjadřují myšlenky za určitou postavu), titulování (znamená stručné názvy, které vystihují podstatu živého obrazu), asociativní kruh (dětí vyjadřují své asociace, myšlenky, nápady, představy k určitému slovu, tématu).

Poslední skupinou jsou metody graficko-písemné a materiálově-věcné. Uvedené metody, jak zmiňuje Valenta (2008), pouze dramatickou výchovu doplňují, tudíž by v ní neměly převažovat. Pokud by dramatická výchova byla založena pouze na nich, nejednalo by se o dramatickou výchovu.

Výsledkem graficko-písemných metod je písemný nebo kreslený, malovaný produkt. Z této skupiny v mateřské škole používám nejrůznější formy výtvarného ztvárnění (malby, kresby), jež se vztahují k některé postavě z příběhu, situaci či konfliktu. Mohou být ztvárněny formou obrazu, deníku, plakátu a fotografie.

Metody materiálově-věcné se zakládají na tvorbě s hmotou či materiálem. V mateřské škole může učitel používat nejrůznějších materiálů (papír, látky, různé druhy modelovacích hmot) a z nich vytvářet různé kostýmy, masky, rekvizity, loutky,

jež následně použije při dramatizaci příběhu.

Výběr metod a technik dramatické výchovy je ovlivněn i předchozími zkušenostmi dětí s dramatickou výchovou a počtem dětí ve skupině. Dnešní učitel v mateřské škole se velmi často potýká s vyšším počtem dětí ve třídě. Při vyšším počtu dětí musí ponechat i více času na jednotlivé aktivity. V těchto situacích se mi osvědčilo realizovat činnosti s dětmi simultánně. Při simultánní aktivitě předvádějí činnost všechny děti zároveň a ostatní děti nemusí čekat na to, až druzí činnost předvedou. Autorky (Ulrychová, Gregorová, Švejsová, 2000) ji doporučují i pro děti, které jsou ostýchavější nebo začínají s dramatickou výchovou. To potvrzují i mé zkušenosti. Při simultánních činnostech se tyto děti projevují mnohem uvolněněji, a tím i tvořivěji, protože se nesoustředí na to, že je ostatní děti při hře sledují.

3.4 Průpravné hry a cvičení

Významnou součástí dramatické výchovy tvoří, jak píše Bláhová (1996), **průpravné hry a cvičení**, které se podílejí na osobnostně-sociálním rozvoji dítěte. Uvedené hry přispívají k rozvoji soustředění, rytmického cítění, prostorového vnímání, smyslového cítění, fantazie a představivosti a k rozvoji komunikačních dovedností i k podpoře spolupráce mezi dětmi ve skupině. Popsané hry a cvičení rozvíjejí schopnosti a dovednosti dětí, a jsou i důležitou průpravou pro zvládání náročnějších metod a technik dramatické výchovy.

Součástí průpravných her a cvičení jsou hry zaměřené na seznámení, uvolnění a rozehrání. Pro děti předškolního věku je příznačná vysoká potřeba pohybové aktivity, která se u nich dle Dvořákové (1997) pohybuje až kolem 5 až 6 hodin denně, proto by učitel měl na začátku dramatických aktivit zařadit pohybové hry, které poskytnou dětem uvolnění, odreagování a připraví děti pro další činnost.

3.5 Reflexe

Podstatnou součástí dramatických aktivit v mateřské škole je reflexe, ve které si děti zpětně uvědomují a pojmenovávají své prožitky, jež jim hra přinesla, vzájemně se obohacují o nové zkušenosti. Pro učitele je společná reflexe zpětnou vazbou o tom, jak na děti činnost působila.

V praxi mateřské školy je možné používat dva druhy reflexe, **reflexi volnou a řízenou**. Pro řízenou reflexi má učitel předem připravené otázky, které směřuje ke konkrétnímu tématu, činnosti a situaci. Někdy reflexe přirozeně vyplývá z realizované činnosti. Učitel sám vnímá, že je nutná proto, aby společnou činnost uzavřela. Potřebuje se s dětmi zpětně vrátit k emocím, které děti prožily, nebo k problémům, jež při realizaci nastaly a společně zvážit navrhované varianty řešení situací příběhu.

3.6 Způsoby vedení v dramatické výchově

Významnou roli v dramatické výchově hraje osobnost učitele. Není potřeba, aby byl skvělým hercem. Podstatné je, aby se dokázal pro dramatickou práci nadchnout a dokázal své nadšení ze hry předat dětem a aby byl schopen jednat v roli, připravit a zrealizovat si dětskou hru, přičemž zároveň dokázal vnímat a aktivně reagovat na podnětné situace, potřeby a zájmy dětí ve třídě. Důležitou součástí jeho osobnostních předpokladů je empatie. Dále by měl být schopen vytvářet příznivou atmosféru ve třídě, mít důvěru ve schopnosti a dovednosti dětí.

V dramatické výchově uplatňuje učitel, jak popisují autorky Ulrychová, Gregorová, Švejsová (2000), dva základní druhy vedení: boční vedení a hru v roli.

Boční vedení

Při bočním vedení ovlivňuje učitel dění hry jakoby zvenku, není v roli. Vede děti svými slovy a informacemi, na které děti reagují a které následují. Boční vedení může mít podobu verbální i neverbální (podobu různých zvuků), používá se např. při narativní pantomimě.

Učitel v roli

Tato technika umožňuje učiteli vést, rozehrávat a zvládat hru zevnitř - skrze roli. Při ní se učitel stává aktérem, jednou z postav hry. Zmíněný způsob mu přináší několik výhod, umožňuje rychle vtáhnout děti do dramatické akce a aktivuje jejich spontánní reakce, na které se nemají čas dopředu připravit. Tím rozvíjí improvizaci a schopnosti dětí a přináší jim skutečný prožitek. Přijetí role pomáhá učiteli udržet hru v akci, svými otázkami a reakcemi podněcovat a provokovat děti k dramatickému jednání. Do hry může včleňovat jejich nápady a myšlenky. V roli může také kdykoliv podat pomocnou ruku, dodat odvalu, ale i usměrnit nevhodné chování dětí. Styl řeči, který učitel volí, přirozeně děti motivuje k napodobování a obohacování vlastní role. V roli může

přijmout postavu autority nebo se stát běžným členem skupiny či někým, kdo je slabší a skupinou zapovězen. Pro hru v roli není podstatné, zda má učitel předchozí herecké zkušenosti, ale měl by mít na zřeteli to, aby v roli dodržoval určitou linii příběhu, udržoval směr, kterým se chce v příběhu dále ubírat. Proto je potřeba, aby si dopředu promyslel slova, jež v roli použije, a charakteristické gesto, kterým roli naznačí. Pro vstup do role může použít určitého kostýmního náznaku (např. klobouk, šátek) (Ulrychová, Gregorová, Švejdová, 2000).

Při vedení dramatických činností v mateřské škole používám oba styly vedení, ale mnohem častěji upřednostňuji vedení, kdy jsem jako učitel v roli. Tato technika se mi dále osvědčila nejen při práci s příběhem, ale i kdykoliv, když chci děti zaujmout, něco jim sdělit, povídat jim o určitém tématu, předat jim určité informace. V momentě, kdy před děti předstoupím jako někdo jiný (jako pan myslivec, který jim vypráví o lese; jako paní voda, které se mohou na cokoli o vodě zeptat), upoutám jejich pozornost daleko více a podnítím u nich tvořivější formulování otázek.

4 VÝVOJOVÉ ZÁKONITOSTI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU A JEJICH VÝZNAM PRO DRAMATICKOU VÝCHOVU

Jelikož je praktická část DP věnována nejstarším dětem předškolního věku (od 5 do 6 až 7 let), popíši v následující kapitole některé vývojové zákonitosti předškolního dítěte, které přes individuální odlišnosti mezi dětmi mají své určité společné charakteristické znaky, a zamyslím se nad jejich významem pro dramatickou výchovu.

4.1 Charakteristika dítěte předškolního věku

Předškolní období zahrnuje dětský věk od 3 do 6 případně 7 let, přičemž konec této fáze není dán věkem, ale nástupem do školy. Na základě charakteristického způsobu myšlení označil Piaget toto období jako názorně intuitivní. Předškolní dítě už dokáže uvažovat v pojmech, které vyvozuje na základě výstižných společných znaků, přesto je však jeho myšlení doposud v mnohých ohledech prelogické. Je v první řadě vázáno na konkrétní smyslovou zkušenost, převážně na to, co vidí. (srovnej: Vágnerová, 2008; Skorunková, 2007).

Vnímání je v tomto věku synkretické, tzn., že je celistvé a neanalytické. Dítě zatím nedokáže vyčlenit významné části předmětů a rozpoznat vzájemné vztahy mezi nimi (Šimíčková-Čížková, 2005).

Jeho vnímání je ovlivněno egocentrismem, který je pro tento věk typický. Znamená přesvědčení dítěte o tom, že jedině jeho způsob vidění světa, názor je správný, proto prozatím nedokáže posoudit situaci z jiných úhlů pohledu. To se např. projevuje v momentě, když si zakrývá oči a myslí si, že jej druzí v tu chvíli nevidí (Vágnerová, 2008).

Při zpracovávání a interpretaci informací uplatňuje předškolní dítě podle Vágnerové (2008) následující specifické znaky. Příznačná je pro ně magičnost, s pomocí fantazie si dítě dokresluje a domýšlí své poznání a dotváří si to, co je mu doposud nejasné. Dalším rysem je animismus, resp. antropomorfismus, jenž znamená přisuzování lidských vlastností i neživým objektům. Přestože již dítě zvládá odlišovat

živé objekty od neživých, často očekává projevy živých bytostí u neživých předmětů. Typickým znakem jeho myšlení je arteficialismus. Dítě chápe vznik okolního světa jako důsledek něčí činnosti, někdo jej vytvořil, udělal. Příznačnou vlastností uvažování dítěte předškolního věku je absolutismus, který se u něj projevuje v přesvědčení, že jeho poznání má konečnou a jednoznačnou platnost. Výše popsané znaky ulehčují dítěti orientaci v okolním světě a jsou pro něj zdrojem jistoty a bezpečí.

U předškolního dítěte převažuje mechanická paměť. Teprve na konci tohoto období se u něj projevují první známky úmyslného zapamatování, rozvíjí se paměť slovně logická. Dítě již pro něj známé situace dokáže popsat v logické posloupnosti.

Pozornost nejmladších dětí v tomto věku je prozatím prchlivá a nestálá, ale na konci tohoto období se již zvládají soustředit déle. Objevují se u nich první známky úmyslné pozornosti. Dětská pozornost je ovlivněna nejen věkem, ale i vrozeným temperamentem a druhem zvolené činnosti (Šimíčková-Čížková, 2005).

Popsané vývojové zákonitosti dítěte předškolního věku by měl učitel pracující v mateřské škole znát proto, aby mohl pro děti připravovat a realizovat výchovně-vzdělávací program, který odpovídá jejich schopnostem, dovednostem, zájmům a potřebám.

4.2 Hra

„Umožnit dítěti si hrát, to je ale nezbytná podmínka pro aktivní seberealizaci dítěte, kterou si dítě volí na základě úrovně svého rozvoje, tempa, zájmu, svých zkušeností a schopností začleňovat do nich okolní svět, předměty, jevy a osobnosti“ (Koťátková, 2005, s. 20).

Předškolní období bývá často označováno jako věk hry (Vágnerová, 2008). Volná hra je převažující náplní aktivit dítěte předškolního věku, přináší mu radost a uspokojení, zajímá jej jako taková. Volná hra je pro dítě nevyhnutelně potřebná, o ní Koťátková (2005) zmiňuje, že je k ní dítě přirozeně puženo vlastní touhou, teprve až následně se jejím prostřednictvím učí. V ní může uskutečňovat podle svého individuálního tempa své potřeby, zájmy a získávat nové vědomosti, zkušenosti a dovednosti. Volná hra má bezpochyby stěžejní hodnotu pro sociální učení, umožňuje mu navazovat a rozvíjet vztahy s druhými dětmi.

Volná hra dle ní znamená takovou činnost, ve které si dítě samo dobrovolně zvolilo cíl, námět a podněty pro svou hru. K tomu si podle sebe či na základě domluvy s druhým dětským partnerem vybírá hračky, předměty, místo pro hru a dle svého uvážení přijímá a ztvárňuje různé role.

Volná hra se podle Koťátkové (2005) projevuje u dítěte následujícími znaky:

- **Spontánnost** je zřejmá z aktivního, bezprostředního jednání dítěte. Dítě je během hry iniciativní a činné samo ze sebe, realizuje při ní své vnitřní představy a následuje své cíle a záměry.
- **Zaujetí** se u dítěte projevuje v tom, že je zcela ponořené do hry, nechce od hry ani odejít, ani se věnovat jiné činnosti.
- **Radost** lze odečíst i z výrazu dětské tváře. Hra přináší dítěti příjemné pocity, často u ní projevuje radost, spokojenost a nadšení.
- **Tvořivost** ve hře dítě uplatňuje při přetváření reality okolního světa podle sebe. Nemusí se při hře přizpůsobovat vnějšímu tlaku dospělých. Může se v ní stát tvůrcem a realizovat při hře to, co vychází z něj samého.
- **Fantazie** je pro předškolní dítě mostem, který mu pomáhá překlenout místa, v kterých má dosud nejasné či neurčité poznatky. Jejím prostřednictvím se vyrovnává s tím, co prozatím není schopné pochopit.
- **Opakování** je příznačným znakem dětské hry. Dítě se rádo opětovně věnuje činnosti, příběhu, kterým již porozumělo a v nichž už našlo určité souvislosti. Opakováním činnosti dítě rozvíjí i své dovednosti, např. v jednoduchých pohybových hrách zpřesňuje a zkvalitňuje koordinaci pohybu.
- **Přijetí role** přináší zásadní změnu v dětské hře, ve které se spontánně objevuje většinou až po třetím roce života. Při ní dítě odhlíží od sebe a stává se na chvíli někým jiným, klasickou ukázkovou hrou je např. hra „na maminku“ a „na pana policajta“.

Většina výše zmíněných znaků provází i dramatickou hru. Dramatická hra se nemůže uskutečnit bez toho, aby učitel získal zájem, pozornost a nadšení dětí pro ni. Dramatická hra poskytuje dětem prostor pro sebevyjádření, uplatnění fantazie a tvořivosti. Sebevyjádření v dramatické hře přináší dětem pozitivní emoce a radost. Zcela zásadní pro dramatickou hru je přijetí role.

Volná hra obohacuje dítě v mnoha oblastech. Kořátková (2005) zdůrazňuje, že volná hra pomáhá dítěti zbavit se napětí. Nabízí mu uvolnění a relaxaci. V rámci hry si může dítě alespoň částečně uskutečňovat svá přání a potřeby, které v reálném světě nemůže naplnit. Odžívat si různé situace, jež přes den vnímalo jako zátěžové, a přizpůsobovat si je svým představám. Prostřednictvím hry se s vyvolaným napětím vyrovnávat. Hra je pro dítě prostorem, v němž se v souladu se svými možnostmi, zkušenostmi a zájmy seberealizuje, aktivně jedná, poznává a spolupodílí se na hře s druhými, utváří situaci podle sebe a přizpůsobuje si ji svým očekáváním.

Volná hra je pro předškolní dítě nejvlastnější činností, jež jej komplexně rozvíjí ve všech směrech. Je pro něj nejlepší cestou k objevování, propojování, získávání i aplikování nových zkušeností. Tím, že dramatická výchova ve svých postupech uplatňuje hru, a to hru dramatickou, přirozeně následuje dětem nejpřirozenější cestu rozvoje, kterou je dětská volná hra.

4.2.1 Vývoj dětské hry

Učení v předškolním věku by mělo probíhat formou dětské hry. Hra respektuje zákonitosti dětského vývoje, odpovídá dosaženým schopnostem a dovednostem dítěte a bezprostředně podporuje jeho všestranný rozvoj.

Hra má bezpochyby podstatný vliv na kognitivní, sociální a pohybový rozvoj předškolního dítěte. S rozvíjejícím se myšlením a poznáním se u dítěte rozvíjí i jeho hra, ve které začíná uplatňovat složitější a promyšlenější způsoby. S aplikací náročnějších postupů ve hře se rozvíjí i jeho myšlení. Ve hře lze pozorovat snahu dítěte použít doposud získané zkušenosti a poznatky, které během ní zpětně vyhodnocuje z hlediska vznikajících vztahů a vhodně, či nevhodně zvolených postupů (Kořátková, 2005).

Vágnerová (2008) uvádí, že velmi brzy začíná dítě ve hře používat jednoduchých symbolů. To je znamením toho, že se ve vývoji posunulo do symbolické fáze, předpojmového myšlení. První počátky **symbolické hry** je možné pozorovat již u batolete, které začíná uplatňovat elementárních symbolů k zastoupení jiných předmětů či k vyjádření určité role.

Dalším druhem hry, kterou dítě dle Kořátkové (2005) uskutečňuje, je **námětová hra**. Zpočátku (od věku 2 a půl až 3 let) dítě ve hře napodobuje jen jednotlivosti, jež jsou spojeny s reálnou aktivitou, kterou pozoruje ve svém okolí a která je pro něj přitažlivá. Kolem 3 let čerpá inspiraci pro hru z příběhů ze života, jež komplexněji ztvárňuje ve hře „na něco“ nebo „na někoho“. Ta je základem námětové hry.

Změna ve volné hře nastává s přijetím role. V roli dítě ztvárňuje vnější znaky postav - gesta, intonaci, charakteristické verbální a nonverbální výrazy. Uskutečňuje při ní činnosti, které s ní souvisí. Přijetí role dítě doplňuje různými rekvizitami a zástupnými předměty (čepice, šátek). S přibývajícím věkem se dětská hra stává složitější a propracovanější. Nejstarší děti předškolního věku se dokáží věnovat určitému námětu ve hře delší dobu, často náměty hry variují a převádějí do jiných situací, s jinými partnery hry. Jsou ve hře tvořivější, vnášejí do ní vlastní nápady a představy (Kořátková, 2005). Námětová hra, jak zmiňuje Vágnerová (2008), slouží dítěti k procvičování rolí, a to rolí nejen pozitivních, ale i rolí negativních, které nejsou v reálném světě přijatelné. Skrze ni dítě může poznávat své kladné i záporné vlastnosti.

Popsané prvky, jež dítě spontánně uplatňuje v symbolické a námětové hře, jsou i nezbytnou součástí dramatické hry, v níž dítě přijímá různé role a ve které používá jednoduchých rekvizit, symbolů k zastoupení a vyjádření určité postavy nebo předmětu.

4.3 Sociální vývoj

Předškolní období je přípravou na život ve společnosti. V této době se rozšiřuje sociální obzor dítěte o další sociální skupiny, protože většina předškolních dětí nastupuje do mateřské školy. Dítě se musí na nové prostředí mateřské školy adaptovat, přizpůsobit se určitým jejím požadavkům a rozvinout své sociální dovednosti. V mateřské škole si dítě osvojuje nové sociální dovednosti a základy prosociálního chování, připravuje se na život ve společnosti a na vstup do první třídy. Učí se respektovat cizí dospělou autoritu. Dostává se do kolektivu vrstevníků, kteří jsou pro něj zdrojem cenných sociálních zkušeností. V kolektivu jemu neznámých dětí se učí prosadit, ale také respektovat dohodnutá pravidla. To mu umožňuje osvojit si nové kognitivní a afektivní zkušenosti, nutné pro jeho osobnostní rozvoj, které mají současně vliv na rozvoj jeho sebepojetí a sebehodnocení (Vágnerová, 2008).

Při začleňování dítěte do společnosti hraje podstatnou roli i sociální hra, která zprostředkovává dítěti nové sociální zkušenosti. Přináší mu bohaté spektrum možností sociálního učení. Reakce druhých ve hře jsou pro dítě zdrojem vlastního sebepoznání. Při ní se děti vzájemně obohacují o nové zkušenosti, učí se navazovat přátelské vztahy, prosadit se i přijmout určitou roli a přitom se navzájem respektovat. Hra přispívá k rozvoji jejich komunikačních dovedností a nabízí příležitosti ke vzájemné spolupráci (Koťátková, 2005).

S přibývajícím věkem předškolní dítě čím dál více vyhledává dětského partnera pro společnou hru. Ze začátku batolecího období většina dětí akceptuje své vrstevníky podobným způsobem jako hračky a jiné objekty. Zpočátku si děti hrají spíše vedle sebe než spolu, jedná se o paralelní hru (kolem 3 let), teprve postupně se učí spolupracovat a společná hra u nich získává na přitažlivosti (Vágnerová, 2008).

Ve čtyřech letech, jak popisuje Koťátková (2005), se objevuje sdružující hra. Při ní se již děti vzájemně domlouvají na společném a pro ně atraktivním námětu, ale uskutečňují jej každý individuálně po svém. Během realizace mezi nimi nedochází ke vzájemnému domlouvání, nýbrž každý naplňuje svoji představu průběhu hry či příslušné role. Je obvyklé, že více dětí najednou ztvárňuje totožnou roli.

Dalším stupněm dětské hry je hra kooperativní. Tu začínají děti používat tehdy, jakmile mají v přijatelné míře rozvinuté komunikační schopnosti a dokáží druhým na příslušné úrovni porozumět (Koťátková, 2005).

K sociálnímu rozvoji předškolního dítěte přispívá i dramatická výchova, která zprostředkovává dětem nové sociální zkušenosti, umožňuje jim vyzkoušet si různé sociální role. Prožitek v roli někoho jiného obohacuje děti o nové zkušenosti, přináší jim poznání o pocitech, důvodech i motivech jednání druhých, rozvíjí jejich porozumění sobě samým. Většina dramatických aktivit je postavena na spolupráci a souhře. Při nich děti často pracují ve dvou či vícečlenných skupinách, ve kterých jsou nuceni se vzájemně domlouvat na tématu a způsobu, jakým jej ostatním odprezentují. Přitom se učí si vzájemně naslouchat, umět svůj návrh mezi ostatními dětmi prosadit a vybrat z navržených variant odpovídající variantu.

4.4 Morální vývoj

S přirozeným vývojem dítěte se také rozvíjí jeho morální uvažování. Vágnerová (2008) uvádí následující charakteristické znaky morálního uvažování dítěte předškolního věku:

- Svědomí dítěte je vázáno na konkrétní situaci, čin, tzn., že dítě je schopné respektovat normu pouze v určitých situacích, ve kterých má potřebné, konkrétní zkušenosti, které mu zprostředkoval dospělý. Nedokáže je ale zobecnit a aplikovat v jiných situacích.
- Rozumí normám stereotypně a rigidně, neumí zohlednit motivy jednání druhých. Hodnotí pouze důsledek jednání ale již né to, zda si druhý počínal úmyslně či se situace stala omylem.
- Předškolní dítě vztahuje normy egocentricky k sobě. Inklinuje k tomu normy vyhodnocovat podle toho, jak se mu to v dané situaci nabízí a je výhodné pro něj samé, a tomu pak přizpůsobuje své chování.
- Ke konci předškolního období by mělo u dítěte dojít ke ztotožnění a zvnitřnění norem. Při nežádoucím chování by se u něj měly dostavit negativní pocity doprovázené pocitem viny. Schopnost prožívat vinu je známkou i toho, že dítě přijímá určitá pravidla a má potřebu je respektovat i tehdy, když na něj nikdo nedohlíží (Vágnerová, 2008).

Dramatická výchova přispívá k mravnímu rozvoji předškolního dítěte jedinečným způsobem. Jak již bylo v této práci několikrát řečeno, v dramatické hře si mohou děti nanečisto zkoušet různé životní situace, zaujímat, ujasňovat a formovat si k nim osobní postoje. Dramatická hra podporuje skrze osobní prožitek v roli rozvoj empatie a porozumění druhým. Problémové situace mezi dětmi ve třídě může učitel použít pro tvorbu vlastních dramatických aktivit. V dramatické hře mohou děti vyjadřovat a zpracovávat své pozitivní a negativní emoce.

II PRAKTICKÁ ČÁST

1 CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V praktické části DP se zaměřím na novější knižní publikace Zdeňka Svěráka věnované dětem, které v knižní podobě vyšly až po roce 1990. Jedná se o tyto knižní tituly: „Tatínku, ta se ti povedla“, „Pan Buřtík a pan Špejlička“, „Radovanovy radovánky - Jak se Radovan naučil hvízdát“ a „Radovanovy radovánky - Jak vyzrát na motýly“.

Hlavním cílem praktické práce je posoudit a zhodnotit, zda jsou vybrané knihy Zdeňka Svěráka vhodné pro dramatickou výchovu v mateřské škole. Pro zjištění tohoto cíle výše zmíněné knižní tituly analyzuji z hlediska témat, která nabízejí pro dramatickou práci s dětmi předškolního věku, a na základě této analýzy navrhuji, uskutečním a zhodnotím pět tematických celků. Prostřednictvím analýzy knih a realizace tematických celků budu hledat odpověď na níže položené výzkumné otázky.

Cíle:

- Zjistit, zda jsou vybrané knižní tituly Zdeňka Svěráka vhodné pro dramatickou výchovu v mateřské škole s dětmi předškolního věku (od 5 do 7 let).

Výzkumné otázky:

- 1) Která témata z knih Zdeňka Svěráka jsou využitelná v dramatické výchově s dětmi předškolního věku (od 5 do 7 let)?
- 2) Které metody a techniky dramatické výchovy lze uplatnit při práci s knihami Zdeňka Svěráka v dramatické výchově s dětmi předškolního věku (od 5 do 7 let)?

2 INFORMACE K TEMATICKÝM CELKŮM

2.1 Úvod k tematickým celkům

Jak už jsem uvedla v předchozí kapitole, literárními předlohami k tematickým celkům se staly následující knižní publikace Zdeňka Svěráka: „Tatínku, ta se ti povedla“, „Pan Buřtík a pan Špejlička“ a kniha „Radovanovy radovánky - Jak se Radovan naučil hvízdát“. Konkrétní tematické celky byly zpracovány na podkladě pěti příběhů z výše zmíněných knih. Zvolené metody a techniky dramatické výchovy ve většině případů na sebe dějově navazují a dohromady tvoří společnou linii příběhu nebo jeho vybrané části.

Východiskem při volbě témat z literárních předloh se mi stala následující kritéria:

- téma je pro děti aktuálně blízké a vzhledem k jejich věku přiměřené a srozumitelné,
- téma nabízí konfliktní situace dotýkající se mezilidských vztahů, se kterými mohou mít bezprostřední zkušenost,
- téma je pro děti obohacující a do života přínosné.

Při práci s literární předlohou jsem předpokládala, že většina dětí příběhy zatím nezná, proto jsem je s nimi seznamovala postupně, po částech. Tento způsob práce mi umožňoval pracovat s domýšlením různých variant děje a udržoval pozornost dětí zaměřenou k očekávání, co se bude v příbězích odehrávat dál.

Během realizace tematických celků byla pro mě výchozím bodem aktuálně navozená situace, to, co ve třídě vzniklo „tady a teď“, proto jsem se snažila k navrženým činnostem přistupovat tvůrčím způsobem a přizpůsobovat je aktuálním zájmům i potřebám dětí ve třídě.

Tematické celky jsem uskutečnila se dvěma skupinami dětí ve věku od 5 do 7 let. První skupina dětí již měla předchozí půlroční zkušenost s některými metodami a technikami dramatické výchovy. Pro ni jsem připravila tři tematické celky vycházející z knihy „Radovanovy radovánky - Jak se Radovan naučil hvízdát“. Zmíněné tematické celky zahrnovaly i náročnější metody a techniky dramatické výchovy, byly uskutečněny na přelomu měsíce dubna a května v roce 2011.

Druhá skupina dětí zatím neměla předešlé zkušenosti s dramatickou výchovou. S nimi jsem realizovala dva tematické celky v měsíci září a v říjnu v roce 2011. První vycházel z knihy „Pan Buřtík a pan Špejlička“ a druhý byl zpracován na podkladě knihy „Tatínku, ta se ti povedla“. Dramaticko-výchovné cíle uvedených tematických celků byly v první řadě zaměřené k upevnění kolektivu na začátku školního roku a k seznámení dětí s některými základními metodami a technikami dramatické výchovy. Jeho součástí byly převážně průpravné hry a cvičení.

Realizované činnosti jsem hodnotila průběžnou reflexí, v níž jsem se zamýšlela nad tím, nakolik děti činnost zaujala, jak reagovaly a co se dozvěděly. Zaznamenala jsem jejich postřehy i některé změny, jež v průběhu realizace nastaly. Hodnotila jsem i přijatelnost zvolených témat, metod a technik vzhledem k věku dětí a k jejich předchozím zkušenostem s dramatickou výchovou. Informace získané v průběžných reflexích jsem zhodnotila na závěr každého tematického celku v souhrnné pedagogické reflexi, ve které jsem se obracela k vytyčeným dramaticko-výchovným cílům příslušného tematického celku.

Při práci se skupinou jsem zavedla jednoduchá pravidla: štronzo (znamená, že se děti zastaví v určité pozici); zvednutá ruka (je pro děti signálem, že se mají ztišit a podívat se na mě). Proto, aby si dokázaly navzájem v komunitním kruhu naslouchat, jsem použila pravidlo, vždy hovoří pouze ten, kdo má v ruce určitý předmět.

2.2 Cíle tematických celků

Cíle tematických celků jsem propojila s cíli uváděnými Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Uvedené cíle mají přispívat k rozvoji základů klíčových kompetencí, jež představují základní výstupy RVP PV. Níže uvedené cíle se příslušnými tematickými celky průběžně prolínají a jsou v nich blíže konkretizovány.

Dílčí cíle:

- rozvíjení pozitivních citů ve vztahu k sobě
- posilování prosociálního chování ve vztahu k druhým lidem a rozvíjení kooperativních dovedností
- rozvíjení verbálních i neverbálních komunikativních dovedností
- rozvíjení schopnosti aktivně vstupovat do konfliktních situací, řešit je a hledat nové varianty řešení, získané zkušenosti vyhodnocovat a využívat je při řešení dalších problémů a situací
- rozvíjení pohybových schopností a smyslového vnímání
- rozvíjení představivosti, fantazie, tvořivosti (zvědavosti, zájmu a radosti z objevování) (Smolíková a kol., 2004)

2.3 Metody a techniky dramatické výchovy použité v tematických celcích

A) Hry průpravné

- seznamovací, rozehrívací, uvolňovací, pohybové hry či jednoduché pantomimické činnosti

B) Metody a techniky dramatické

- živé obrazy, jednoduché etudy, hra dětí v roli (alternace, simulace), pantomima (dotyková a ozvučená, narativní), improvizace (hromadná a v malých skupinách), štronzo, práce s rekvizitou (zástupnou i imaginární), plášť experta, myšlenky postav, horká židle, ulička, boční vedení, učitel v roli

C) Metody a techniky slovní

- asociační kruh, řízený a volný rozhovor

Poznámka k tematickým celkům:

Slova učitele směřovaná k dětem jsou v textu vyznačena kurzivou.

Úryvky z knihy jsou vyznačeny tučnou kurzivou.

Použité techniky a metody a reflexe jsou zdůrazněny podtržením.

3 RADOVANOVOU RADOVÁNKY

3.1 Literární rozbor knih „Radovanovy radovánky“

Věk: pro děti do 9 let

Druh a žánr: próza, příběh s dětským hrdinou

Jazyková složka:

Knihy „Radovanovy radovánky“ („Jak se Radovan naučil hvízdát“/ „Jak vyzrát na motýly“) se skládají z epizodických příběhů malého zahradnického chlapce. V příbězích figuruje originální vypravěčský styl autora, pro který je charakteristická **slovní komika**, založená na hrátkách se slovy, která vystupuje více do popředí ve druhém dílu knihy „Radovanovy radovánky - Jak vyzrát na motýly“.

Autor humorným způsobem vysvětluje **ustálená slovní spojení**, která by dětský posluchač nemusel pochopit, a mnohdy v postavě Radovana slovní spojení doslovně interpretuje (např. něco se přižene - Radovan běží ven a dívá se, co by se mohlo přihnat; strašák na jahody - Radovan si myslí, že bude strašit jahody). Autor v textu často **personifikuje** věci, se kterými se Radovan běžně setkává na zahradě, s nimiž si povídá a přenáší na ně lidské vlastnosti. V postavě Radovana se „*dokáže očima dítěte dívat na svět, který je plný tajemství, překážek a hlavně radostí, které dospělí často nevidí. Vždyť důvodů k radování se dá najít hodně, třeba pěkné počasí, práce na zahradě nebo obyčejná procházka.*“ BEZ AUTORA. Radovanovy radovánky. In *Dětské stránky* [online]. 1998, [cit. 2011-05-04]. Dostupný z WWW: <http://www.detskestranky.cz/clanek/1158-radovanovy_radovanky.htm>.

Text v obou dílech příběhu má bohatou slovní zásobu. Autor příběhy oživuje **hovorovými** výrazy (směju, zraju, leje). K zaujetí čtenáře používá **přímé řeči**. Promlouvá k posluchači **nadosobní formou** a k vyjádření používá **er-formu**. Text se skládá z **jednoduchých vět a krátkých souvětí**.

Téma:

Hlavním tématem knih je život malého zahradnického chlapce Radovana, který se dokáže radovat z běžných obyčejných věcí kolem sebe. Často jej dostává do nesnází výrostek Hugo.

Obsah:

Příběh se odehrává ve žlutém domě se zelenými okenicemi, kde je zahradnictví, děje se v blíže neurčeném čase. Hlavní postavou příběhu je malý zahradnický chlapec Radovan, s původním jménem Bohouš, který má tu vlastnost, že se ze všeho, co se mu v životě přihodí, raduje.

Radovan s humorem překonává lehké i nelehké životní situace, které řeší vtipným a nápaditým způsobem. Musí se v příběhu vypořádat s výrostkem Hugem, který ho opětovně přivádí do nesnází. Naštěstí je mu většinou ku pomoci jeho pes Kvik a blízká kamarádka Kateřinka, se kterou se mu podaří nad Hugem vyzrát. Radovan ale i přes svůj pozitivní náhled na svět zažívá úzkost a strach, např. v situaci, kdy se jeho blízká kamarádka Kateřinka ztratí v mlze nebo když jeho rodiče popíchají vosy.

Použití příběhu pro dramatickou výchovu:

Pro dramatickou práci s dětmi předškolního věku jsem upřednostnila první díl knihy „Radovanovy radovánky - Jak se Radovan naučil hvízdát“ před druhým dílem knihy „Radovanovy radovánky - Jak vyzrát na motýly”.

Ve druhém díle knihy „Radovanovy radovánky - Jak vyzrát na motýly“ vystupuje více do popředí slovní komika postavená na doslovné interpretaci slovních rčení. Dále je v této knize více patrná snaha autora svou jazykovou komikou⁵ zaujmout a pobavit i dospělého čtenáře, což může mít za následek to, že některý vtip v příběhu nemusí být pro děti předškolního věku snadno pochopitelný. Tato kniha přináší o něco méně situací spojených s reálným životem (např. Radovan se snaží nalákat bělásky na kopřivy, aby nesnědli salát; pokouší se s tatínkem dostat obrovský kedluben na zahradnickou výstavu).

⁵ Situační humor (situační komika) – je humor, který poukazuje na absurdnost/ komičnost pomocí nějaké konkrétní situace. Zdroj: Situační humor. *Odpovědi.cz* [online]. [cit. 2011-09-23]. Dostupný z WWW: <<http://www.odpovedi.cz/otazky/situacni-humor>>.

Nyní přistoupím k vybrané knize „Radovanovy radovánky - Jak se Radovan naučil hvízdát“. Z této knihy jsem vybrala následující tři příběhy:

- 1) „Jak se hadici narodily děti a jak je Radovan zachránil“
- 2) „Jak Hugo sekal dobrotu“
- 3) „O veliké mlze“.

Pokud se na výše zmíněné příběhy podívám z hlediska témat použitelných pro dramatickou práci s dětmi předškolního věku, příběhy nabízejí:

- 1) „Jak se hadici narodily děti a jak je Radovan zachránil“:
 - Co mi dělá radost i starost (Radovan se stále raduje, raduje se ale vždy?).
 - Proč jsou žížaly užitečné (Radovan je zachraňuje před Hugem).
 - Když mi druhý dělá něco, co se mi nelíbí (opakující se konflikt mezi Radovanem a Hugem).
- 2) „Jak Hugo sekal dobrotu“:
 - Co dělá mým rodičům starost (tatínek a zničený skleník).
 - Když mi druhý něco vezme (Hugo vzal Radovanovi sklo).
 - Co by mohl Hugo změnit, aby mohl být s Radovanem kamarád.
- 3) „O veliké mlze“:
 - Jaké je to, když druhý nevidí (Kateřinka ztratila brejličky).
 - Pomoc kamarádovi v nouzi (Radovan zachraňuje ztracenou Kateřinku).

3.2 Úvod k tematickým celkům zpracovaných na podkladě knihy RADOVANOVY RADOVÁNKY - Jak se Radovan naučil hvízdát

Tematické celky jsou zpracovány na podkladě tří příběhů z knihy Zdeňka Svěráka „Radovanovy radovánky - Jak se Radovan naučil hvízdát a další příhody.“ Byly realizovány po dobu tří týdnů v měsíci dubnu a květnu v roce 2011 se skupinou dětí ve věku od 5 do 7 let.

3.2.1 Realizace prvního tematického celku na podkladě příběhu JAK SE HADICI NARODILY DĚTI A JAK JE RADOVAN ZACHRÁNIL

Téma: Porozumění vlastním emocím. Jak si poradit v situaci, když mi druhý ubližuje.

Dramaticko-výchovné cíle:

- rozvíjet schopnost dětí, poradit si v situaci, kdy jim druhý dělá něco, co se jim nelíbí
- učit děti aktivně a tvořivě přistupovat k řešení problémů
- rozvíjet schopnost dětí vyjadřovat své prožitky, pocity a nálady (v řečových, dramatických i výtvarných činnostech)
- rozvíjet verbální a neverbální vyjadřovací schopnosti
- rozvíjet porozumění a empatii k druhým lidem
- rozvíjet schopnost spolupráce s druhými

Obsah:

- 1) Seznámení s Radovanem
- 2) Radovan se setkává se žížalami
- 3) Seznámení s Hugem
- 4) Radovan zachraňuje žížaly

Stručný děj příběhu:

V úvodu příběhu autor seznamuje posluchače s chlapcem Radovanem, který se ze všeho, co se mu v životě přihodí, raduje. Má radost, i když se popálí o kopřivu, i když si přiskřípne prsty do dveří, i když se mu nepovede na pískovišti udělat bábovku. V tomto příběhu má Radovan radost z toho, že venku leje jako z konve. Vydává se na zahradu, kde se setkává s konvicí, s hadicí a se žížalami, pro které připraví na záhonku cvičiště. Situace se komplikuje, když do příběhu vstoupí výrostek Hugo a žížaly Radovanovi sebere, aby je použil jako návnadu na ryby. Radovan se rozhodne žížaly zachránit. Záchranná akce se zpočátku nedaří, pes Kvik, který spěchá na pomoc, se zamotá do plotu, ale naštěstí Radovanovi přispěchají na pomoc hrábě a nakonec i pes Kvik.

SEZNÁMENÍ S RADOVANEM

a) Moje nálada

Sociální hra v komunitním kruhu: „*Děti máme různé nálady. Já vám teď pošlu po kruhu ozvučná dřívka. Kdo je dostane, zaťuká na ně tak, jak se dnes cítí, podle toho jakou má náladu a k náladě připojí své jméno, např. pohodová Anička.*“

Variantní krok: Děti zaťukají svou náladu na ozvučná dřívka, ale neprozradí ji. Ostatní děti se snaží jejich náladu uhodnout.

Reflexe: Protože se ve skupině už dobře známe, zvolila jsem druhou variantu a ustoupila jsem od zmiňování své nálady se jménem. Při hře zazněly různé nálady: veselá, smutná, ospalá, rozzlobená, normální, boxovací, střední, atd.

Úvodní rozehrátky: V úvodu učitel zmíní: „*Děti někdy máme náladu veselou, jindy smutnou nebo rozzlobenou, ospalou či pohodovou.*“ Děti se procházejí po třídě a svou aktuální náladu neverbálně a pohybem znázorňují, následně vyjadřují nálady, které vyjmenovává učitel.

Variantní krok: Učitel pustí dětem hudbu a děti znázorňují náladu, kterou v nich hudba vyvolává.

Reflexe: Ve třídě zavládla uvolněná atmosféra, děti spontánně vyjadřovaly své nálady jako smutek, radost, zlost. K vyjadřování nálady podle hudby nám posloužilo CD s písněmi Zdeňka Svěráka⁶. Použila jsem písně „Pan doktor Janoušek“, „Jaro dělá pokusy“, „Voda, voděnka“, „Skálo, skálo, skálo“, „Dědečku neskuhrej“. Zajímavé bylo pozorovat, že určitá píseň v některých dětech vyvolává náladu veselou a u jiných rozzlobenou.

b) O kom bude příběh vyprávět

Uvedení do příběhu: „*Co myslíte, o kom bude náš příběh vyprávět a kde se bude odehrávat?*“ Učitel postupně vytahuje z košíku předměty spojené se zahradnictvím a s postavou Radovana: konvičku, hrábě, malou motyčku, květináč, klukovskou čepici, kytičku, semínka.

⁶ SVĚRÁK, Z.; UHLÍŘ, J. In *Zpěvník - výběr nejlepších písniček z televizních pořadů Hodina zpěvu 1987- 2001* [CD-ROM]. Czech Republic and Slovakia Republic: B & M Music, 2002.

Reflexe: Činnost v dětech budí zvědavost a touhu více se dozvědět. Jako odpověď na mou otázku od dětí zaznívá: bude vyprávět o zahradě, o zahradnictví, o kytíčkách, zahradníkovi, pyšné princezně, babičce, o dětech, o klukovi.

c) Proč se Radovan jmenuje Radovan

Četba úryvku z knihy: „*A o kom a o čem bude příběh vyprávět, pojdte si to poslechnout.*“ „*U jednoho velkého města bylo jedno malé zahradnictví. (...) Ted' už mi jistě dáte za pravdu, že Radovan bylo pro tohoto kluka jméno nejlepší ze všech, co jsou v kalendáři k mání*“ (Svěrák, 2008a, s. 3-5).

d) Radovanův den

Rozhovor v kruhu: „*Co myslíte, jak vypadá Radovanův den? Co během dne dělá?*“

Reflexe: Od dětí zaznívá: Skáče v blátě, zalévá kytíčky, shazuje kamení, prochází se venku na zahradě, když sněží. Hraje na piano, chodí se koupat a v noci se mu zdá sen. Činnosti, jež děti o Radovanovi uvedly, nám posloužily jako text pro narativní pantomimu.

Narativní pantomima: „*Pojďme se za Radovánkem podívat a vyzkoušet si to spolu s ním.*“ Děti vstoupí do role Radovana. Učitel vypráví děj a děti jej souběžně s ním pantomimicky předvádějí. „*Radovan se prochází po zahradě. Pomáhá tatínkovi. Nosí konve. Zalévá kytíčky. Skáče v blátě. Shazuje kamení. Večer jde spát...*“

Zrychlená pantomima (variantní krok): Předved' pantomimicky Radovanův den v jedné minutě.

Reflexe: Se zaujetím si děti vyzkoušely, jak vypadá Radovanův den.

e) Radovan se radoval a rád dělal...

Pantomima: Učitel uvede hru slovy: „*Radovan se radoval a rád dělal.*“ a pantomimicky předvede jednoduchou činnost, kterou děti napodobí. Dále už pokračuje ve hře některé z dětí.⁷

Reflexe: Do činnosti děti zapojují svou fantazii a tvořivost. Zjišťujeme, že Radovan se rád tahal za nos, poslouchal sluchátka, otáčel víčka, vyplazoval jazyk, pomáhal mamince, rád cukroval, rád psal.

⁷ viz příloha č. 1

f) Jak vypadá a jaký je Radovan

Výtvarné ztvárnění Radovana: „*Co myslíte, jak náš Radovan vypadá? Jaké má vlasy, oči, jak se obléká? Pojďme si jej namalovat.*“ Děti společně na velký arch papíru nakreslí postavu Radovana.

Reflexe: Při činnosti děti spolupracují a společně hlasují, jaké barvy a druh oblečení bude Radovan mít na sobě. Radovanovi přisuzují převážně vlastnosti spojené s tím, že se stále raduje, převažují vlastnosti kladné. Snažím se děti navést k tomu, aby se zamyslely i nad tím, zda může mít Radovan i jiné vlastnosti nebo zažívat situace, kdy může mít strach. Postavu Radovana jsme nakonec umístili na síť ve třídě.⁸

RADOVAN SE SETKÁVÁ SE ŽÍŽALAMI

a) Něco jsem našla, co to je?

Práce se zástupnou rekvizitou: Učitel v roli Radovana (vstup do role naznačí nasazením čepice) začne slovy: „*Představte si děti, dnes jsem se šel projít do zahrady a našel jsem tam tohle, vypadalo to, jakoby se to kroutilo. Přemýšlel jsem, co by to mohlo být? Nevěděl jsem. Tak jsem to přinesl k vám do školky, že vy mi určitě poradíte.*“ Učitel vystoupí z role a přiblíží dětem činnost: „*Děti, podívejte, přinesla, jsem provázek, který může být obyčejným provázkem, ale může se také proměnit i v něco jiného, jestlipak to poznáte?*“ Učitel vezme provázek a zvukem i pohybem s ním napodobí hada. Jakmile děti poznají, v co se provázek proměnil, předá jej některému dítěti v kruhu, se slovy: „*V co se promění provázek u Aničky?*“ (inspirováno: Koťátková, 2005)

Reflexe: Mezi návrhy dětí zaznívá: mohl by to být had, žížala nebo mašle či tkanička od boty.

b) Kroutilo se to a lezlo to

Pohyb v prostoru: Učitel zahájí hru slovy: „*Leželo to na cestě a hýbalo se to a kroutilo se to a různě se to vlnilo a lezlo to. A bylo to čím dál delší. Byla to žížala.*“ Učitel vyzve děti k pohybu na hudbu, při které se děti pohybují v prostoru, kroutí se a lezou. Nejprve každý zvlášť, postupně se spojují do dvojic, trojic, až se spojí v jeden lezoucí celek.

⁸ viz příloha č. 2

Reflexe: Při činnosti děti dobře spolupracují, tvoří žížaly nejprve ve dvojicích, trojicích a nakonec se jim daří vytvořit jednu dlouhou lezoucí žížalu.⁹

c) Byla to žížala, seznamte se

Učitel v roli žížaly: „*Děti, je tu také s námi jedna žížala, která se k nám přišla podívat na návštěvu. Můžete se jí zeptat na cokoli, co byste se chtěly o žížalím světě dozvědět.*“

Učitel předloží před děti plyšovou žížalu a hovoří za ni. Protože se děti s žížalou setkávají poprvé, mohou se jí představit a pokládat jí různé otázky. Zeptat se jí na vše, co je o žížale zajímavé. Učitel v roli žížaly odpovídá.

Reflexe: Děti spontánně projevují zájem dozvědět se o žížale co nejvíce. Pokládají mi nejrozumnější otázky: Proč si k nám přišla? Proč nejíš cukr? Proč jíš hlínu? Jak se rodí žížaly? Kluk taky rodí žížaly? Zajímavé je pro mě pozorovat, jak situace, kdy jsem jako učitel v roli, je pro děti spontánním motivačním faktorem, který je vtáhne do děje a přirozeně je podněcuje k vlastní aktivitě i ke zjišťování nových informací.

d) Cvičiště pro žížaly

Četba úryvku z knihy: „*Žížala je užitečná, uklidnila ho moudrá hadice. „Leze hlínou a provrtává ji, aby byla lehká.“ (...) To vnuklo Radovanovi skvělý nápad. Udělám závody v lezení a provrtávání. A vyryl hráběmi pro závodnice lezecké dráhy (...) Uřícené žížaly se těsně před cílem provlékaly dírkami, jako když se mele maso*“ (Svěrák, 2008a, s. 6).

Pohyb v prostoru: „*Děti, zkusíme si cvičení společně se žížalami?*“ Učitel ve volném prostoru třídy rozestaví lavici, molitanové kostky, ježky, kruhy a cvičicí stěnu. Děti se promění v žížaly na cvičišti a snaží se prolézt a překonat jednotlivé překážky.

Reflexe: Ve třídě vytváříme žížalí cvičiště. Děti překonávají a podlézají různé překážky. Následně zapojují svou tvořivost a vymýšlejí nové varianty cviků, přistavují do prostoru další pomůcky na cvičení.¹⁰

⁹ viz. příloha č. 3

¹⁰ viz. příloha č. 4

e) O čem si povídají žížaly, když se potkají

Nácvik a prezentace rozhovoru v malých skupinkách: Děti se rozdělí do dvou a tříčlenných skupin. Ve skupině si připraví krátký rozhovor o setkání žížal, který následně druhým předvedou. Pro tuto situaci se připraví prostor třídy tak, aby ostatní děti mohly rozhovor sledovat (film o žížalích kamarádech).

Reflexe: K mému překvapení si děti s tímto druhem činnosti obstojně vědí rady. Přinášejí zajímavá témata žížalích rozhovorů, povídají nám o tom, kde žížaly najdou nejlepší hlínu, o žížalí svatbě, dozvídáme se o životě dvou žížalích dědečků, kteří jsou v důchodu. Vzájemné rozhovory dvou žížal prezentují před ostatními formou televizní reportáže. Tato činnost se ukázala poněkud obtížnější pro skupinu, která byla tříčlenná.

SEZNÁMENÍ S HUGEM

Četba úryvku z knihy: „*Radovan spokojeně pozoroval žížaly. „Jenže ouha! Právě v té chvíli začvachtaly na cestičce čísi boty (...) Byl to Hugo. (...) Také bych mohl napsat, že je pěkné kvítko, ale to radši nenapišu, protože byste si ho představovali třeba jako pomněnku, a to už byste byli úplně vedle. Nejpresnější ze všeho bude, když mu budeme říkat zlý výrostek Hugo“* (Svěrák, 2008a, s. 6-8).

Řízený rozhovor: „*Co myslíte, jaký je Hugo? Jak vypadá? Jak chodí oblečený? Jaké má vlasy, jakou má barvu očí? Co dělá během dne? Kde bydlí?*“

Reflexe: Od dětí zaznívají o Hugovi převážně záporné postřehy. Snažím se děti navést k zamyšlení nad tím, zda může mít i jiné vlastnosti než negativní.

Výtvarné ztvárnění Huga: Rozhovor má děti podnítit ke společné výtvarné práci, při níž společně nakreslí Huga na velký arch papíru.

Reflexe: Při společném výtvarném ztvárňování Huga děti opět hlasují o jeho barvě vlasů, očí a oblečení, které bude mít na sobě. Na závěr Huga porovnávají s ilustrací v knize.¹¹

¹¹ viz. příloha č. 5

RADOVAN ZACHRAŇUJE ŽÍŽALY

a) Jak se Radovan zachoval, když uviděl Huga

Četba z knihy: „*Jenže ouha! Právě v té chvíli začvachtaly na cestičce čísi boty. Dočvachtaly k Radovanovi, jedna špinavá ruka postavila na zem plechovku a druhá špinavá ruka do ní jedním hmatem všechny závodnice hodila*“ (Svěrák, 2008a, s. 6).

Myšlenky postav: Učitel položí na zem maňáska, který představuje postavu Radovana. Dítě, které postavu zastoupí, verbálně vyjádří, co si v tu chvíli Radovan asi myslí.

Reflexe: V myšlenkách dětí zaznívá Radovanův strach a obava, ale i zlost na Huga.

b) Bylo mi někdy z druhého člověka úzko?

Asociační kruh: Posíláme si s dětmi po kruhu klubíčko a povídáme si: „*Kdy nám bylo z druhého úzko, kdy jsme měli strach?*“

Reflexe: V kruhu od dětí zaznívá, že jim bývá úzko: Když jsou druzí nemocní, když se na ně někdo zlobí, když jim kamarád ublíží nebo když si s nimi nechce druhý hrát.

c) Co najdeme na zahradě

Řízený rozhovor: „*Radovan v tu chvíli přemýšlel, co bude dělat, jak zachrání žížaly. Naštěstí nebyl na zahradě sám, spolu s ním tam bylo...*“

Reflexe: Děti vyjmenovaly různé druhy zahradnické náčiní, zvířata a rostliny, které najdeme na zahradě.

Živé obrazy: Učitel vychází z předchozích myšlenek dětí a vyjmenovává to, co patří do zahrady. Děti se na napočítání do tří a na tlesknutí v předměty, zvířata či rostliny proměňují.

Reflexe: Děti do činnosti přinášejí další nápady a tak se na zahradě objevuje i strašák, rýč a sekačka.

d) Jak by se dalo Hugovu útěku zabránit?

Živý obraz: „*S Radovanem bylo na zahradě různé zahradnické náčiní, zvířata,...atd., která mu přispěchala na pomoc. Děti, proměňte se teď v kohokoliv nebo cokoliv vás napadne (hmyz, zeleninu, zahradnické náčiní), co by mohlo Radovanovi pomoci.*“ Děti se na napočítání do tří a na tlesknutí promění v živé obrazy.

Učitel v roli Radovana děti obchází (vstup do role naznačí tím, že si nasadí čepici) a individuálně se dětí ptá: „*Kdo jsi a jak bys mi pomohl? Předved' mi to.*“

Reflexe: Děti přichází s následujícími návrhy, jak Radovanovi pomoci: Jsem strašák a Huga bych postrašil. Jsem pes a Huga bych zahnal. Jsem hadice a Huga bych postříkala.

e) Záchrana žížal

Nácvik a prezentace etud v malých skupinách: Děti se rozdělí do skupin po třech až po čtyřech. Ve skupině si promyslí, jak by mohla záchrana žížal proběhnout, a následně ji druhým předvedou. Na zemi je položená postavička Huga. Učitel na tlesknutí rozehrává živý obraz a tlesknutím situaci zase zastaví.

Reflexe: Děti přicházejí s nápadem Huga dopisem pozvat na jiné místo a mezitím žížaly zachránit, poslat na Huga psa Kvika aj.¹²

Řízený rozhovor s dětmi: Jednotlivé ukázky vyžadují společnou reflexi, ve které kladu dětem otázku: Co myslíte, šlo by to tak ve skutečnosti? Co by se mohlo stát v některých situacích s Hugem? Jak by příběh dál pokračoval? Co by se mohlo stát potom s Radovanem?

Reflexe: V reflexi děti domýšlejí jednotlivé situace a uplatňují je do reálného života.

f) A jak Radovan žížaly zachránil?

Četba úryvku z knihy: „*Když tedy Radovan spatřil zlého výrostka Huga, řekl: „Dáš sem ty žížaly, ale honem!“ (...)A jak si tak na všechno vzpomínal, ve spánku se usmíval“* (Svěrák, 2008a, s. 8-11).

g) Co si Radovan a Hugo po prožitém dni mysleli?

Myšlenky postav: „*Slyšely jste děti, co se v příběhu přes den odehrálo? Radovan a Hugo se šli večer projít do zahrady. Co si tak po tom dnešním dnu mysleli?*“ Děti sedí v kruhu. Učitel položí na zem maňásky chlapců, z nichž jeden představuje Radovana a druhý představuje Huga. Děti zastoupí postavu Radovana nebo Huga a vyjádří, co si Radovan nebo Hugo myslí.

Reflexe: Při činnostech je vidět, že se děti do jednotlivých postav vžívají.

¹² viz. příloha č. 6

h) Co bychom Hugovi poradili my?

Učitel v roli Huga: Učitel přichází v roli Huga a k dětem promlouvá. Děti hovoří s Hugem samy za sebe.

Reflexe: Děti ve svých slovech Hugovi předkládají rady, co by měl změnit, aby mohl s Radovanem kamarádit. Od dětí zaznívá: Měl by ses nad sebou zamyslet. Měl by ses omluvit a pomáhat žížalám, protože kypří půdu. Měl bys s nimi kamarádit a pomáhat jim, protože pomáhají kytíčkám. A ty je potřebuješ, protože nám dávají kyslík. Jinak nebudeš mít žádné kamarády.

Společná reflexe s dětmi: Získané zkušenosti z příběhu uplatňujeme s dětmi do situací ze školního prostředí. Povídáme si o situacích, ve kterých by nám druhý mohl ubližovat. Děti uvádějí starší mladšímu, „deváták“ „prvnákovi“. Kladu dětem otázku: Jak byste situací řešily? Na koho byste se obrátily? Děti se ve svých slovech obracejí k mamince, paní učitelce, paní ředitelce nebo uvádí pana policistu. Některé jsou překvapené, že by to v tomto případě měly druhým říci.

3.2.1.1 Pedagogická reflexe

Tento tematický celek jsem realizovala se skupinou dětí, která již měla půlroční zkušenost s dramatickou výchovou, v časovém rozsahu pěti dnů. Přestože se navržené činnosti jevily jako více časově náročné, děti se do nich pohroužily se zaujetím a vlastní iniciativou.

Hlavní záměr tematického celku se podařilo naplnit. Prostřednictvím dramatických aktivit se děti seznámily s dějem příběhu. Díky metodám a technikám dramatické výchovy mohly hlouběji pochopit některé situace z příběhu, které ve společných reflexích aplikovaly do běžného života. V situacích nastolených při dramatické hře rozvíjely dovednost aktivně a tvořivě přistupovat k řešení problémů. Učily se poradit si v situacích, kdy jim druhý dělá něco, co se jim nelíbí. Uvědomovaly si a vyjadřovaly své myšlenky, pocity i nálady, a prohlubovaly tak porozumění sobě i druhým.

Při realizaci tematického celku byla pro mě inspiračním momentem aktuálně navozená situace, to co ze situace spontánně vyvstalo. Proto z některých aktivit přirozeně vyplynula původně neplánovaná společná reflexe, např. předem nezamýšlený

závěrečný rozhovor dětí s Hugem, který se ukázal jako přirozeně potřebný pro uzavření příběhu.

S některými metodami a technikami se děti setkaly poprvé (např. improvizace v malých skupinách), ale i přesto si s nimi obstojně poradily. Jako obtížnější činnost se ukázalo rozehrávání rozhovoru ve více jak dvoučlenné skupině, jelikož tato činnost už kladla vyšší nároky na improvizální schopnosti dětí pohotově v řeči na druhé navázat. Současně jim ale nečinilo obtíže ve tří až čtyřčlenné skupině předem připravenou situaci rozehrát pantomimicky.

3.2.2 Realizace druhého tematického celku na podkladě příběhu JAK HUGO SEKAL DOBROTU

Téma: Co dělá mým rodičům starost. Úcta k práci druhého. Když mi druhý něco vezme.

Dramaticko-výchovné cíle:

- podporovat schopnost dětí aktivně přistupovat k řešení problémů
- rozvíjet schopnost dětí poradit si v situaci, kdy jim druhý dělá něco, co se jim nelíbí
- podporovat úctu dětí k činnosti a práci druhých
- rozvíjet volní vlastnosti dětí

Obsah:

- 1) Radovanův tatínek je zahradník
- 2) Tatínek a rozbitý skleník
- 3) Radovan ve sklenářství
- 4) Bude Hugo sekát dobrotu?

Stručný děj příběhu:

Malý Radovan se ráno probudí. Už od rána to venku vypadá, že se ten den něco přižene. Přižene se pořádný déšť, liják a kroupy, které na zahradě zničí několik skel ve skleníku. Tatínek pošle malého Radovana ke sklenáři, aby koupil tři nová skla. Bohužel na zpáteční cestě mu výrostek Hugo jedno ukradne. Vše dobře dopadne a Hugo musí své chování napravit.

RADOVANŮV TATÍNEK JE ZAHRADNÍK

a) Radovane, hádej, co dělám?

Uvolňovací hra: Jedno z dětí, které představuje Radovana, jde za dveře. Ostatním dětem učitel sdělí činnost, kterou mají pantomimicky předvést. Potom zavolá Radovana, který pronese slova: „*Dejte se do práce.*“ Na jeho pokyn děti předvádějí smlouvenou činnost. V momentě, kdy Radovan jejich činnost uhodne, snaží se některé z dětí chytit. Chycené dítě se pak stává novým Radovanem (inspirováno: Bláhová, 1996).

Reflexe: Při této činnosti jsem pracovala se skupinou deseti dětí. Menší počet dětí ve skupině dával větší prostor k rozvoji spolupráce mezi dětmi a umožňoval i tvořivější přístup k navrhovaným činnostem. Zpočátku děti rozehrávaly pantomimické činnosti každý sám za sebe. Postupně bylo vidět, jak jednotlivé činnosti více promýšlejí a při nich více spolupracují, např. při natírání plotu část dětí představovala plot a část dětí natěrače. Jako pantomimickou hádanku pro mě si děti vymyslely rybáře, který ulovil botu.

b) Co dělá můj tatínek nebo maminka

Jednoduchá pantomima: Učitel zahájí hru v kruhu slovy: „*Můj tatínek je zahradník a rád zalévá kytičky na zahradě. Co dělá tvůj tatínek nebo tvoje maminka?*“ Učitel činnost pantomimicky předvede, po něm už ve hře pokračuje některé z dětí.

Reflexe: Děti se do činnosti s chutí zapojily. Ukázalo se, že některá povolání jsou obtížněji pantomimicky převeditelná.

c) Tvoříme skleník

Tvorba skleníku/plášť experta¹³: Učitel činnost uvede slovy: „*Radovanův tatínek byl zahradník a rád se staral o svoji zahradu. Uprostřed zahrady měl krásný skleník. Na jaře sázel různá semínka do skleníku a čekal, až se počasí umoudří a přesadí vyrostlé rostlinky ven na zahradu.*“ S pomocí materiálů, které děti naleznou ve třídě, vytvoří skleník. V roli zahradních odborníků prostředím skleníku učitele provedou a seznámí ho s ním.

Reflexe: Tato hra podnítila děti k tvořivému využití nejrůznějšího materiálu, který našly ve třídě (molitanových kostek, cvičebního nářadí, papíru). S jeho pomocí vytvořily důkladně promyšlený skleník a pozvaly mě na jeho prohlídku, při které mě v roli zahradníků (plášť experta) seznamovaly s jeho prostředím. Dozvěděla jsem se, že se skleník skládá z několika oddělení zaměřených na pěstování semen, zeleniny, masožravých a okrasných rostlin. Jeho součástí je bezpochyby i závlahový systém a větrací zařízení¹⁴.

¹³ Plášť experta - znamená, že hráč vystupuje v roli experta, který příslušnému tématu rozumí.

¹⁴ viz. příloha č. 7

d) Rostliny ve skleníku

Řízený rozhovor: „*Tatínek dokončil skleník a měl z něj velkou radost. Ve skleníku pěstoval různé druhy rostlin, o které pravidelně pečoval.*“ Učitel si s dětmi povídá o tom, jak z malého semínka postupně roste rostlina a jaké rostliny by mohly růst ve skleníku.

Reflexe: Do dění se děti zapojují svými návrhy i vyhledáváním různých druhů rostlin v encyklopediích.

Pantomimické ztvárnění rostlin: „*Tatínkovi dalo hodně práce, než rostliny vypěstoval. Nejprve zasadil semínko.*“ Děti se dle své fantazie promění v různá semínka ve skleníku. Učitel v roli tatínka na každé semínko zaťuká a zeptá se jej: „*Kdopak se skrývá uvnitř?*“ Děti prozradí, jaká budoucí rostlinka je v nich ukryta. Následně učitel pustí hudební nahrávku, během níž začnou semínka klíčit a růst v rostliny.

Reflexe: Během hudby děti ztvárňují nejrozličnější druhy zeleniny, ovoce i okrasných rostlin.

Narativní pantomima: „*Tatínek se musel o rostliny starat, sázel semínka, okopával rostlinky, zaléval je, vytrhávat z nich plevel, sbírat housenky, které se uhnízdily v hlávkách salátu, voněl ke kytičkám, které mu v zahradě vyrostly.*“ Děti vstoupí do role tatínka a souběžně s vyprávěním učitele činnost pantomimicky předvádějí.

Reflexe: Děti si pantomimicky vyzkoušely, kolik práce měl tatínek na zahradě.

Výtvarné ztvárnění tématu: Co rostlo ve skleníku? Děti podle své fantazie výtvarně ztvární různé druhy semen a rostlin.

Reflexe: Děti vymyslely různorodé druhy rostlin. Od základních druhů zeleniny přes okrasné květiny se do skleníku dostaly i ještě dosud neobjevené druhy rostlin jako např. „červenatka slimáková“ a „býložravka salátožravá“¹⁵.

¹⁵ viz. příloha č. 8

TATÍNEK A ROZBITÝ SKLENÍK

a) Co patří do zahrady?

Pohybová hra: „*Děti, jeden z vás bude mít babu a snaží se někoho z vás chytit. Přičemž vy se můžete zachránit před chycením tím, že vykřiknete cokoli, co patří do zahrady. Ten, koho se chytač dotkne dřív, než by stačil něco ze zahrady vykřiknout, dostává babu a ostatní chytá.*“ Při této hře je potřeba děti upozornit na to, že nesmí uvádět stále stejnou odpověď, ale pokaždé si musí vymyslet něco nového.

Reflexe: Hru si děti se zájmem zahrály na školní zahradě. Tato hra mi často v různých tematických obměnách slouží i jako dobrá zpětná vazba o tom, co si děti o příslušném tématu zapamatovaly.

b) Nešťastný tatínek

Učitel v roli tatínka (vstup do role učitel naznačí tím, že si nasadí čepici) běduje a naříká: „*Kdybyste věděli, co se mi stalo. Ach jo, moje rostliny a semínka ve skleníku. Tolik práce mi to dalo.*“ Prostřednictvím rozhovoru s tatínkem se děti snaží zjistit, co se přesně přihodilo. Učitel v roli tatínka jim odpovídá pouze náznakově, ponechává v skrytu tajemství o tom, co se přesně odehrálo. Nesdělí jim zatím informaci, že mu kroupy zničily skleník.

Reflexe: Činnost podnítila zvědavost i zájem dětí o to, co se v příběhu bude odehrávat dál.

c) Zachraňujeme skleník

Sluchová kimovka: „*A co se přihodilo, poslouchejte.*“ Učitel pustí dětem nahrávku deště a bouřky, kterou doprovází hrou na Orfovy nástroje, triangel a cinkotem na skleničky. Ze zvuků se snaží děti rozpoznat, co se přihodilo.

Reflexe: V odpovědích zaznívá téma deště, bouřky, něčeho, co se rozbilo nebo zničilo. Některé děti poznávají jednotlivé druhy rytmických nástrojů.

Pokračování četby příběhu: „*A co se stalo? Tak já vám to povím pěkně od začátku: „Slyším, jak někteří z vás říkáte „je to dost“, jiní zase „no konečně“ (...) Od té chvíle se začaly dít věci, kterým se v dávných dobách říkalo boží dopuštění. Z cesty se zvedl prach a píchal do očí, stromy se ohýbaly, v korunách to hučelo, slunce nebylo, po temné obloze se klikatil blesk a všechno ozářil a potom prásk! (...) Potom Radovan*

s Kvíkem viděli, jak tatínek neohroženě vyběhl do krupobití a rychle přikrýval okna pařenišť slaměnými rohožemi. Nedbal na to, že ho kroupy tlučou do zad i do hlavy, hlavně chtěl zachránit skla“ (Svěrák, 2008a, s. 29-31).

Narativní pantomima: Část dětí vstoupí do role tatínka a část dětí doprovází akci hrou na ozvučná dřívka a Orfovy nástroje, kterými je vyjadřována gradace akce. Děti v roli tatínka reagují na změnu tempa. Na závěr akce učitel částečně poškodí skleník.

Text pro narativní pantomimu: „*Tatínek se prochází po zahradě. Pozoruje oblohu a vidí, že začíná pršet. Déšť je silnější, kapky deště bubnují do skleníku. Utíká se před deštěm schovat. Déšť sílí a už padají kroupy! Tatínek volá na Radovana: „Utíkej se schovat.“ Tatínek běhá rychle v dešti. Bere jednu rohož, utíká s ní a zakrývá s ní skleník. Nosí rostliny ze skleníku...*“

Na závěr akce přečte učitel úryvek z knihy: „*Ale všechny stejně nezachránil, neboť v té chvíli už kroupy dosahovaly, jak je to v Čechách pravidlem, velikosti holubích vajec.(...) Bouřka odešla stejně rychle, jako přišla. Tatínek neměl z krupobití takovou radost jako syn. Rozbilo mu to dvě okna v pařeništi a jedno ve skleníku*“ (Svěrák, 2008a, s. 31-32).

Reflexe: Děti se vžily do role tatínka zachraňujícího skleník, proto ve třídě zavládla živější atmosféra. Z rozbitého skleníku vypadaly opravdu nešťastně a hned se chtěly pustit do jeho opravy.

d) Tatínek a rozbitý skleník

Myšlenky postav: „*Tatínek stál a díval se na rozbitý skleník. A v hlavě se mu honily různé myšlenky.*“ Učitel postaví doprostřed kruhu židličku. Dítě, které si na ni sedne, vyjádří, co se Radovanovu tatínkovi asi honilo hlavou.

Reflexe: Ze slov dětí se dozvídáme: Měl strach o kytičky, strach, že mu všechny kytičky zmrznou a zvadnou a že se nebude mít čím živit. Měl strach o Radovana.

Učitel v roli tatínka (vstup do role naznačí nasazením čepice) pronese: „*Ach, já nešťastný, co s tím budu dělat?*“ Děti v roli poradců se snaží tatínkovi doporučit, co by mohl s rozbitým skleníkem udělat, koho by mohl zavolat a kdo by mu mohl pomoci.

Reflexe: Děti předkládají zajímavé návrhy řešení. Zasadíme nové kytičky. Postavíme nový skleník. Opravíme ho. Položíme na skleník nové plátno. Dáme tam deštník, aby na něj nepadaly kroupy. Koupíme nové sklo. Kde? V obchodě, ve sklenářství...

Řízený rozhovor: Na předchozí akci přirozeně navazuje rozhovor: „*Co může naším rodičům dělat starost?*“ Děti předkládají témata spojená s prací, s vystěhováním z bytu, se starostí o druhé, když jsou nemocní. Společně s dětmi přemýšlíme také o tom, jak můžeme rodičům pomoci. Děti navrhuji pomoc v domácnosti, ale nabízejí i reálné řešení situací, např. domluvit se s majitelem bytu, aby jim prodloužil smlouvu. Hned po ukončení rozhovoru se děti s odhodláním pustily do opravy skleníku. Zajímavé bylo pozorovat, že kdykoliv se během týdne na skleníku něco málo poškodilo, hned se rychle pustily do jeho opravy.

RADOVAN VE SKLENÁŘSTVÍ

a) Co nemám rád, když mi druhý dělá?

V komunitním kruhu: Učitel pošle po kruhu rám. Děti si jej předloží před obličej a zatváří se tak, jak se tváří, když jim druhý dělá něco, co se jim nelíbí. Ostatní děti se snaží poznat, proč se druhý tak tváří, co se mu asi přihodilo.

Reflexe: Z odpovědí dětí se dozvídáme, že se jim nelíbí, když si s nimi druhý nechce hrát, když jim druhý ubližuje, když na ně druhý křičí.

b) Radovan ve sklenářství

Četba úryvku příběhu: „*Radovan přišel do sklenářství a první, čeho si Radovan ve sklenářství všiml, byl obraz ve zlatém rámu, který stál na pultě hned proti dveřím. (...) Sklenář se dal do práce. Položil na měkký stůl tabuli skla, přiložil pravítko, udělal nějakým nožikem šmik šmik šmik, pak udělal lup lup lup a tři tabulky jedna jako druhá, byly na světě. Než se Radovan vzpamatoval, dal mu pan Ženíšek na záda malou dětskou krosničku, tabulky do ní uložil, připlácl k nim hroudu kytu, rozevřel klukovi pěstičku, vzal z ní peníze a řekl: „Pozdravuj doma“* (Svěrák, 2008a, s. 32).

c) Co se dělo Radovanovi za zády

Příprava a prezentace etud ve skupinách: „*Radovan se vydal s krosničkou domů. Když přišel domů, zjistil, že místo tří skel přinesl pouze dvě, copak se asi cestou stalo?*“ Následuje nácvik a prezentace etud ve dvojici na téma, proč Radovan přinesl domů pouze dvě skla.

Reflexe: Mezi návrhy dětí zaznívá: Zapomněl sklo ve sklenářství, cestou domů mu vypadlo z batohu a rozbilo se. Objevuje se v nich i postava Huga: Hugo Radovanovi

podrazil nohu a Radovan zakopl a sklo rozbil. Hugo vytáhl Radovanovi sklo z batohu, když spal. Při prezentaci etud některé děti spontánně využívají určitých předmětů ve třídě jako zástupných rekvizit představujících skla.

d) Setkání tatínka a Radovana

Četba části příběhu: „Radovan přišel domů a hned ode dveří rodiče zdravil:“ „*Pan sklenář vás všechny pozdravuje.*“ *Tatínek otevřel krosničku, ale marně v ní hledal třetí sklo*“ (Svěrák, 2008a, s. 34).

Improvizovaný rozhovor: „Co řekl tatínek, když zjistil, že jedno sklo chybí, a co řekl Radovan?“ Děti ve dvojici rozehrávají improvizovaný rozhovor mezi tatínkem a Radovanem.

Reflexe: Ve třídě je vidět živé rozhovory tatínka a Radovana.

e) Co se v příběhu odehrálo?

Četba úryvku příběhu: „A co se doopravdy cestou stalo, poslouchejte:“ „*Když Radovan kráčel pěšinou k domovu, netušil, co se mu děje za zády. A dělo se toto: Hugo mu nepozorovaně sáhl do krosničky a jednu tabulku skla mu ukradl. Opřel ji o strom, se svým známým prohnáním úsměvem napnul gumu praku nabitého kamenem, zamířil, třeslo to, a bylo po tabulce*“ (Svěrák, 2008a, s. 34).

f) Myšlenky Radovana k Hugovi

Ulička: „Hugo vzal Radovanovi sklo a rozbil ho. Děti, co byste v této situaci řekly Hugovi vy?“ Učitel prochází s postavou Huga uličkou a děti vyjadřují své myšlenky k Hugovi.

Reflexe: S touto technikou se děti setkávají poprvé. V jejich myšlenkách směřovaných Hugovi zaznívají otázky i rozčilení nad tím, že Hugo Radovanovi vzal a rozbil sklo.

g) Co udělám, když mi druhý něco vezme

Pak následovala společná reflexe, ve které dětem kladu otázku: Co by v situaci, kdyby jim druhý něco vzal, udělaly ony. Děti přicházejí se situacemi, které již někdy zakusily, předkládají různé návrhy řešení. Společně se nad jednotlivými variantami zamýšlíme.

BUDE HUGO SEKAT DOBROTU?

a) Co vše se dá sekat?

Asociační kruh: Děti vyjadřují své asociace k otázce: „*Co vše se dá sekat?*“

Reflexe: V kruhu zaznívá: maso, salát, dříví, trávník, zelenina. Myšlenky dětí nám poslouží jako text pro narativní pantomimu.

Narativní pantomima: Učitel vyjmenovává následující činnosti: „*sekáme dříví, maso, salát, trávník, sekáme dobrotu.*“ Souběžně s učitelovým vyprávěním děti činnost pantomimicky předvádějí.

Následuje reflexe s dětmi, v níž si povídáme o tom, co to znamená sekat dobrotu a zda se Hugo v našem příběhu změní a bude sekat dobrotu nebo ne. Většina dětí se přiklání k záporné odpovědi.

b) Hugo se prochází městem a slyší, co si o něm druzí povídají

Skupinová improvizace: Děti vstoupí do role lidí, kteří bydlí ve městě společně s Hugem a o Hugovi si povídají.

Reflexe: Mezi dětmi panují živé rozhovory, od nich ke mně zaznívají o Hugovi spíše negativní postřehy.

c) Hugo slyšel, co si o něm lidé povídají

Učitel v roli Huga: „*Hugo slyšel, co si o něm druzí povídají, a o těch slovech přemýšlel.*“ V této chvíli vystupuje učitel v roli Huga a přemýšlí nad tím, co Radovanovi provedl. Zamýšlí se i nad tím, co by mohl změnit, aby mohl být s Radovanem kamarád. Obrací se o radu směrem k dětem.

d) Knížka rad od dětí Hugovi

Výtvarné ztvárnění námětu: „*Co myslíte, napadne vás, děti, co by měl Hugo změnit, aby mohl s Radovanem kamarádit? Zkuste pro něj nakreslit to, co byste mu doporučily.*“

Reflexe: Děti společně vytváří knížku rad pro Huga. Z obrázků se dozvídáme, že Hugo by měl postavit skleník, pomáhat na zahradě, uspořádat pro Radovana oslavu. Měl by se Radovanovi omluvit a koupit sklo.¹⁶

¹⁶ viz příloha č. 9

3.2.2.1 Pedagogická reflexe

Tematický celek byl uskutečněn v měsíci květnu, pětkrát týdně, se stejnou skupinou jako předchozí. Tato skupina již měla sedmi měsíční zkušenost s dramatickou výchovou. Jelikož jsem se snažila aktuálně reagovat na projevený zájem dětí k jednotlivým činnostem ve třídě, došlo v průběhu realizace k několika změnám. Nejvýraznější změna proběhla v úvodní části tematického celku, jež byla původně směřována k tématu strach, ale zájem dětí podnítil činnost jiným směrem, k tvorbě skleníku a k péči o rostliny.

První část byla soustředěna kolem tématu, kolik péče musí Radovanův tatínek věnovat rostlinám ve skleníku. Při ní děti rozvíjely své poznatky o životě rostlin a o tom, jak o ně správně pečovat. Zamýšlely se dále nad tím, jaké starosti mohou mít jejich rodiče.

Druhá část tematického celku se opět dotýkala vztahu Radovana a Huga. Situaci mezi Hugem a Radovanem jsme s dětmi převedli do situací, které znají z reálného života. Společně jsme přemýšleli, jak by v situaci, kdy jim druhý dělá něco, co se jim nelíbí, reagovaly a jak by ji řešily. V závěru děti prostřednictvím obrázků Hugovi radily, co by měl změnit, aby mohl Radovana získat za svého kamaráda.

3.2.3 Realizace třetího tematického celku na podkladě příběhu O VELIKÉ MLZE

Jelikož se v tomto tematickém celku zaměřuji na téma přátelství mezi Radovanem a Kateřinkou a na téma, když druhý nevidí, využila jsem z příběhu pouze jeho první část, v níž hledá Radovan ztracenou Kateřinku v mlze. Na podkladě příběhu jsem připravila převážně průpravné hry a cvičení zaměřené na rozvoj smyslového vnímání.

Téma: Pomoc kamarádovi v nouzi. Když druhý nevidí.

Dramaticko-výchovné cíle:

- rozvíjet pochopení pro lidi, kteří nevidí
- podporovat přátelské vztahy a spolupráci mezi dětmi
- rozvíjet smyslové vnímání (sluch a hmat)

Obsah:

- 1) Radovan a mlha
- 2) Radovan zaslechl pláč

Stručný děj příběhu:

V tomto příběhu je venku pořádná mlha, která Radovana zláká natolik, že jde ven na procházku, a najednou zaslechne pláč. Patří jeho věrné kamarádce Kateřince. Radovan netuší, co se jeho kamarádce přihodilo, a proto se jí rychle vydává na pomoc. Cesta je ale poněkud náročnější a Radovanovi dá dost práce, než Kateřinku najde. Zjišťuje, že Kateřinka ztratila brýle a nevidí, proto se snaží Kateřince pomoci brýle najít.

RADOVAN A MLHA

Pohybová hra: „*Děti, šly jste se s kamarádem ven projít, ale ten se vám najednou ztratil. A vy jej spatříte pouze tehdy, když zazní cinkot trianglu, v ten moment svého kamaráda zahlédnete a podíváte se na něj.*“ Děti se rozdělí do dvojic, procházejí se prostorem třídy a nedívají se na sebe. Na smluvený signál (cinkot trianglu) se zastaví ve štronzu a co nejrychleji naváží se svým kamarádem oční kontakt.

Variantní krok: Učitel zadává jméno dítěte, se kterým ostatní děti na smluvený signál (cinkot trianglu) naváží oční kontakt.

Reflexe: Tuto aktivitu děti bez obtíží zvládly.

a) Setkání s mlhou

Rozhovor v kruhu zahájí učitel v roli Radovana (vstup do role naznačí nasazením čepice): „*Jednoho dne jsem se probudil, šel jsem na zahradu a nikde jsem nic neviděl. Skleník byl pryč, pařeniště, kůlna s veškerým nářadím a plot! Na zahradě nic nebylo! Nevěděl jsem, co se stalo?*“ Děti přemýšlejí nad tím, co se mohlo v příběhu odehrát.

Reflexe: Jako odpověď na otázku, co se stalo, od dětí zaznívá: Přišlo zemětřesení, silný vítr skleník odnesl, skleník zmizel, někdo jej ukradl, venku byla mlha.

Četba úryvku z příběhu: „*A co se stalo, poslouchajte: „To je mlha! Jako v prádelně!“ zvolal ráno tatínek, když vykoukl z okna ven. (...) „To je krása!“ díval se Radovan do mléčného vzduchu*“ (Svěrák, 2008a, s. 20).

Reflexe s dětmi: Po přečtení úryvku si s dětmi povídáme o tom, co znamenají slova mlha jako v prádelně, zda už mlhu někdy viděly a jak mlha vzniká. Povídání spojujeme s prohlížením obrázků v encyklopedii.

b) Díváme se do mlhy

Smyslová hra: „*Zkuste se děti do mlhy podívat.*“ Děti si na oči nasadí didaktickou pomůcku (pomůcku si učitel připraví z několikrát přeloženého eurobalu). Učitel posílá dětem po kruhu různé obrázky a děti se snaží přes didaktickou pomůcku rozpoznat, co mohlo být u Radovana v zahradě.

Reflexe: V reflexi se zamýšlíme nad tím, jak se dětem dařilo obrázky rozpoznat. Od většiny z nich zaznívá, bylo to obtížnější a horší. Některým se poznat obrázek nepodařilo.

c) Radovan na procházce v mlze

Četba úryvku z příběhu: „*Můžu jít do mlhy na procházku?*“ „*Můžeš,*“ řekla maminka, „*ale dýchej nosem a nezakopni*“ (Svěrák, 2008a, s. 20).

Narativní pantomima (pohyb v imaginárním prostoru): Děti vstoupí do role Radovana. Učitel vypráví děj a děti jej souběžně s ním pantomimicky předvádějí.

Text pro narativní pantomimu: „*Radovan se prochází v husté mlze, všude je mlha, nic nevidí. Brodí se vysokou trávou, přelézá křoví a stále před sebou rukama nahmatává cestu, naráží na strom, zakopne o konve, pozdraví je a najednou zaslechne pláč.*“

Reflexe: Děti pantomimicky ztvárnily Radovana procházejícího se v mlze a ve třídě zavládla rušnější atmosféra.

RADOVAN ZASLECHL PLÁČ

Pokračování příběhu: „*To já dám pozor,*“ odpověděl Radovan a za plechového rachotu konví se nosem zaryl do záhonu mrkve karotky. (...) *Najednou Radovan zaslechl slabounký pláč. Byl to pláč usedavý. To je takové plakání, které vždycky usedne, jako by chtělo přestat, ale nemůže přestat, a tak zase vstane a nařká dál.* „*Kdo to tady pláče?*“ zeptal se Radovan“ (Svěrák, 2008a, s. 20-22).

Živé obrazy smutných postav: „*Děti, vy se teď proměníte v toho, koho Radovan uslyšel plakat.*“ Děti (každý sám) se na napočítání do tří promění ve statické živé obrazy smutných postav. Učitel děti obchází a ptá se jich: „*Kdo to tady pláče, co se ti stalo? Proč jsi smutný?*“ Děti v roli postav odpovídají.

Reflexe: A kdo to mohl plakat? Dozvídáme se, že to mohlo být dítě, zvířátko, které bylo smutné, protože bylo opuštěné, protože bylo zraněné, či kterému druhý ublížil.

Četba úryvku: „*Kdo to tady pláče?*“ zeptal se Radovan. *Nikdo neodpověděl.* „*To jsi ty, mlho?*“ „*Ne.*“ Ozvalo se mezi vzlyky. „*A kdo tedy?*“ „*Já Kateřinka!*“ řekl hlásek pláčem potrháný na kousky. *Radovan pocítil nejprve úzkost, protože nevěděl, co se jeho nejlepší kamarádce přihodilo*“ (Svěrák, 2008a, s. 22).

Sociální hra ve dvojici: Děti se rozdělí na dvě skupiny. V první skupině budou chlapci představující Radovany a ve druhé dívky v roli Kateřinek. Přes mlhu Radovani na Kateřinky volají a ptají se jich, co se jim přihodilo. Dívky v roli Kateřinky odpovídají.

„Mlha je hodně hustá, proto hlas Radovana doléhá ke Kateřince velmi slabounce z dálky, ale postupně je stále silnější.“

Reflexe: Tuto činnost jsem zaměřila především na hlasovou výchovu a rozvíjení smyslu pro gradaci. Zpočátku děti na sebe volaly potichu a v průběhu hry jejich hlasy zesilovaly.

e) Radovanova cesta za Kateřinkou

Četba části příběhu: *„A potom, jak to u mužských bývá, ho posedlo velké odhodlání. „Kateřinko, neplač, jdu ti na pomoc!“ A holčička opravdu ztichla. Ulevilo se jí, že jsou záchranné práce už v chodu, tak přestala plakat. Ale kdo ví, jestli to nebyla chyba. Chlapeček stojí bezradně v mlze a neví kam jít. Za chvíli povídá: „Kateřinko, radši plač, já tě podle brečení spíše najdu.“ Na tento pokyn se holčička poslušně rozplakala. Radovan s rukama před sebou postupuje opatrně mlhou“* (Svěrák, 2008a, s. 22). *„Radovan se vydal Kateřince na pomoc, ale protože venku byla strašná mlha, hned Kateřinku nenašel. Občas místo Kateřinky narazil na něco jiného. Pojdte děti, vydáme se Kateřinku hledat spolu s Radovanem.“*

Hmatová kímovka: Děti sedí v kruhu, zavřou oči a dají si ruce za záda. Učitel jim do dlaní dává různé předměty, které patří do zahrady (přírodniny, umělohmotné nářadí, zeleninu). Děti se snaží rozpoznat, o jaké předměty se jedná.

Reflexe: Do činnosti jsem zařadila i předměty, které do zahrady nepatří jako např. plastovou láhev a autíčko. Děti určovaly, které předměty do zahrady patří a které ne. Většinu předmětů bez problémů poznaly, jen některé jsme jim museli trochu napovědět.

Četba úryvku textu: *„Tady jsi! Tak už neplač,“ pohladí něco studeného. Pláč ustane. „Breč dál, Kateřinko, to byl vodovod.“ Kateřinka tedy znovu spustí. „Tady jsi! Tak už neplač!“ nahmatal zahradnický chlapeček konečně něco, co podle výšky mohla být pohřešovaná kamarádka. Pláč přestal. „Breč dál, Kateřinko, to byl rejč,“ řekl znechuceně Radovan, a když potom ještě radostně objal kmen jabloně, vzdychl: „Víš co, Kateřinko? Radši pořád breč, protože to možná zase nejsi ty. No jo, nejsi.“ Abych vás dlouho nenapínal, Radovan ještě narazil na vrátka a potom už konečně na svou nešťastnou jedinou a nejlepší kamarádku“* (Svěrák, 2008a, s. 22).

Smyslová hra: *„Děti, vy se teď stanete na chvíli Radovanem a Kateřinkou. Radovani budou ztracenou Kateřinku hledat.“* Pro tuto činnost vybere učitel tři děti, které budou

jednoho kamaráda hledat. Jeden z nich má zavázané oči a nevidí vůbec, jeden má na očích didaktickou pomůcku z euroobalu a poslední z dětí vidí normálně. Všichni tři se na pokyn učitele vydávají hledat kamaráda, který je na některém místě ve třídě a volá na kamarády. Děti mají za úkol kamaráda nejen najít, ale i poznat podle hlasu. Potom se děti rozdělí do dvojic a vyzkouší si hledání kamaráda buď se zavázanýma očima nebo s didaktickou pomůckou z euroobalu.

Variantní krok: Děti si ve dvojici domluví s kamarádem společný zvuk, podle kterého se navzájem hledají, přitom mohou mít zavázané oči nebo na nich mít didaktickou pomůcku z euroobalu.

Následuje reflexe s dětmi, ve které si povídáme o tom, jak se dětem dařilo kamaráda najít s euroobalem na očích, se zavázanýma očima a když na očích nic neměly. Podle čeho se orientovaly. Kdy pro ně bylo hledání jednoduché a kdy naopak obtížné.

Reflexe: Výhodou při této činnosti byl nižší počet dětí ve třídě, proto se v ní mohly všechny prostřídat. Ve společné reflexi zpravidla uvedly, že nejtěžší to pro ně bylo se zavázanýma očima, o něco snazší s didaktickou pomůckou z euroobalu. Také si uvědomovaly, že pokud kamarád mlčel, nevěděly, stejně jako Radovan, kterým směrem se ho mají vydat hledat. Povídání jsem zakončila slovy, že „jsou lidé, kteří stále vidí jakoby v mlze nebo nevidí vůbec. Některým pomohou k tomu, aby lépe viděli brýle a ti, kteří vidí hodně špatně nebo nevidí vůbec, potřebují bílou hůl nebo vodícího psa, který jim pomáhá lépe se v prostoru orientovat.“

f) Jaké je to, když druhý nevidí

Činnost při svačině: „Řada situací, které běžně děláme, je pro lidi, kteří nevidí, mnohem obtížnější, už jenom třeba se najíst.“ Děti, které chtějí, se mohou zkusit nasvačit se zavázanýma očima. Na pomoc je jim přidělen kamarád, který vedle nich sedí a pomáhá jim.

Reflexe: Tuto činnost si vyzkoušely děti, které o ni projevily zájem. Při ní si uvědomovaly, že to, co jim připadá běžně jednoduché, je se zavázanýma očima mnohem obtížnější, např. poznat, co dostaly ke svačině, kousnout do chleba či najít na stole skleničku.

g) Setkání Radovana s Kateřinkou

Živý obraz setkání: „A co náš Radovan, co řekl, když Kateřinku našel, děti poslouchajte.“ „*Už tě mám!*“ *zaradoval se, když nahmatal její hlavu a vlasy a v nich dvě spínací kopretiny, které jí tak slušely*“ (Svěrák, 2008a, s. 22). „*Jak asi vypadalo radostné setkání Kateřinky s Radovanem? Zkuste děti předvést, jak se tvářila Kateřinka a jak Radovan.*“ Děti se rozdělí do dvou skupin, chlapci představují Radovana a dívky Kateřinku. Na tlesknutí ztvární živé obrazy nejprve Radovana a následně Kateřinky.

Reflexe: Z výrazů dětské tváře Radovana a Kateřinky je možné vyčíst radost a nadšení.

Četba úryvku příběhu: „*Radovan se hned starostlivě ptal, co se stalo. „Ztra-ti-la jsem brej-li-čky,*“ zavzlykala Kateřinka. „*Tak je najdeme, kvůli tomu nemusíš být nešťastná,*“ řekl Radovan, *usedl na bobek a obezřetně, aby případné brejličky nerozmáčkl, začal šátrat po zemi*“ (Svěrák, 2008a, s. 22-25).

h) Radovan hledá Kateřince ztracené brýle

Didaktická hra: Učitel v roli Kateřinky pronese (vstup do role naznačí tím, že si oblékne zástěrku): „*Děti, já bez brýlí opravdu špatně vidím, a nedokáži proto brýle najít. Pomůžete mi je hledat?*“ Děti jdou za dveře třídy. Učitel v prostoru třídy umístí brýle tak, aby byly vidět a přitom nebyly zcela nápadné. Potom děti zavolá. Ty se vydávají brýle hledat. Přičemž platí pravidlo, že kdo brýle uvidí, jde si potichu sednout na lavičku. Hra končí, jakmile všechny děti brýle najdou.

Reflexe: Činnost děti zvládly, jen si při ní musely dávat pozor, aby neupozornily ostatní, kde jsou brýle schované, což se nám napoprvé hned nepovedlo.

Reflexe s dětmi: Po hře následovala společná reflexe, ve které jsme si povídali o tom, že některé děti ve třídě nosí brýle. Zamýšleli jsme se dále nad tím, proč je kamarádi nosí a proč se na brýle musí dávat pozor.

Další možné navazující činnosti:

- výroba brýlí z papíru a plyšových drátků
- seznámení s Braillovým písmem (poznávání poslepu jednoduchých vypichovaných obrázků na papíře)
- seznámení s pomůckami pro nevidomé (bílá hůl)
- návštěva vodícího psa v mateřské škole

3.2.3.1 Pedagogická reflexe

Této lekci jsme věnovali dva dny v měsíci květnu. Tematický celek byl oproti předcházejícím kratší a zahrnoval převážně průpravné hry a cvičení zaměřené převážně na rozvoj smyslového vnímání. Zvolené činnosti byly jednoduššího rázu, proto bych je doporučila i pro práci se začínající skupinou nejstarších dětí předškolního věku.

Hlavním záměrem bylo rozvíjet pochopení dětí k nevidomým nebo k lidem se zbytky zraku a podporovat přátelské vztahy mezi dětmi. Za nejcennější považuji osobní zkušenosti dětí (starost o kamaráda; jaké je to, když nevidím) získané prostřednictvím smyslových her a cvičení. Celkově tento tematický celek hodnotím jako zdařilý a pro děti přínosný.

4 PAN BUŘTÍK A PAN ŠPEJLIČKA

4.1 Literární rozbor knihy „Pan Buřtík a pan Špejlička“

Věk: pro děti od 5 let

Druh a žánr: próza, příběh o životě dvou komických postav

Jazyková složka:

Kniha se skládá z humorných příběhů dvou komických postav pana Buřtíka a pana Špejličky. Autor upoutá své čtenáře zejména **situačním humorem** a nadsázkou. Pro svůj vzhled se pan Buřtík a pan Špejlička často dostávají do řady absurdních a komických situací, např. pro své velké proporce má pan Buřtík problém nastoupit do vlaku, proto musí cestovat v krabici v nákladním voze. Čtenáře zaujme i originální vypravěčský styl autora, který je blízký hovorové řeči. Pro oživení textu autor používá **přírovnání** (pan Špejlička je hubený jako tyčka). Vypravěč je **nadosobní**, k posluchači promlouvá v **er-formě**. Dramatické situace v knize jsou nejčastěji ztvárněny situační komikou, která poukazuje na absurdnost a komičnost určité situace.

Téma: Hlavním tématem příběhu je přátelství dvou komických postav pana Buřtíka a pana Špejličky, kteří se snaží vydělat si na živobytí a jsou si v nelehkých životních situacích vzájemnou oporou.

Obsah:

Kniha líčí tři epizodické příběhy komické dvojice pana Buřtíka a pana Špejličky. Už jména postav nastiňují, že pan Buřtík je tlustý jako sud a k obědu spořádá dvanáct talířů tlačenky, kdežto pan Špejlička je hubený jako tyčka a k obědu mu stačí jedna sušenka a hlt lipového čaje. Ke vzniku jejich vzájemného přátelství jim postačí jedno setkání na ulici. Pro svůj vzhled se uvedení pánové často dostávají do řady komických situací a společně vymýšlejí, jak si vydělat na živobytí (inspirováno: Šimůnek, 2011). V prvním příběhu „Jak se ti dva seznámili“ zkoušejí štěstí jako směšné duo v cirkuse Evropa; ve druhém „Jak protrhli smůlu“ se pan Špejlička představí jako živý létající drak a ve třetím příběhu „Lekárna U Bílé myšky“ pracují jako „lekaři“ v „lekárně“. Ne vždy se jim vše s úspěchem daří. V nelehkých životních situacích si jsou navzájem oporou, překonávají je svou chytrostí a nadlehčují svým humorem.

Použití příběhu pro dramatickou výchovu:

Pro dramatickou výchovu jsem z knihy „Pan Buřtík a pan Špejlička“ vybrala první příběh „Jak se ti dva seznámili“ a upřednostnila jsem jej před ostatními v knize z následujících důvodů:

Druhý příběh „Jak protrhli smůlu“ je postaven hlavně na situační komice a nadsázce (Pan Špejlička v příběhu poslouží svým tělem jako létající kostra pro živého draka a touto cestou si s Panem Buřtíkem obstará peníze na živobytí). Tento příběh neobsahuje problémovou situaci či konflikt, které by bylo možné použít pro dramatickou práci s dětmi předškolního věku.

Děj třetího příběhu „Lekárna U Bílé myšky“ mi připadal pro děti předškolního věku obtížněji srozumitelný, jelikož obsahuje více zápletek. Ne snadno pochopitelná si mi pro ně zdála i vtipná pointa příběhu, postavená na pozměnění slova „lékárna“ na slovo „lekárna“.

První příběh „Jak se ti dva seznámili“ poukazuje na to, jak to vypadá, když se přátelství mezi kamarády daří. V něm mě zaujalo zejména téma přátelství a pomoci kamarádovi v nouzi, které mě inspirovalo k průpravným hrám a cvičením zaměřeným na rozvoj spolupráce a přátelských vztahů mezi dětmi.

4.2 Realizace čtvrtého tematického celku na podkladě příběhu JAK SE TI DVA SEZNÁMILI

Tento tematický celek vychází z knihy Zdeňka Svěráka „Pan Buřtík a pan Špejlička“ a je inspirován příběhem „Jak se ti dva seznámili“. Byl realizován po dobu čtyř dnů v měsíci září v roce 2011.

Téma: Každý jsme jiný, a přesto můžeme být přátelé. Pomoc kamarádovi v nouzi.

Dramaticko - výchovné cíle:

- podporovat přátelské vztahy a spolupráci mezi dětmi ve skupině
- rozvíjet poznání dětí o sobě navzájem
- rozvíjet pozitivní sebepřijetí
- podporovat představivost, fantazii a tvořivé sebevyjádření
- rozvíjet neverbální vyjadřovací schopnosti

Obsah:

- 1) Jak vypadáme a co rádi děláme
- 2) Setkání s panem Buřtíkem a panem Špejličkou
- 3) Pan Buřtík a pan Špejlička v cirkuse

Stručný děj příběhu: Příběh vypráví o setkání pana Buřtíka a pana Špejličky, kteří společně vyrážejí do restaurace Rozmarýnka. Zde pojmu nápad vystupovat jako komická dvojice ve slavném cirkuse Evropa ve městě Žatci, kam společně cestují vlakem. Pan Buřtík se pro své velké proporce nevejde do osobního vlaku, a tak musí cestovat jako spoluzavazadlo ve služebním voze. V Žatci komickou dvojici s nadšením přivítá pan ředitel, protože mu právě utekl klaun Gustav. Vystoupení pana Buřtíka a pana Špejličky ale nedopadne podle jeho očekávání, a komická dvojice před ředitelem raději z manéže uteče.

JAK VYPADÁME A CO RÁDI DĚLÁME

a) Jak vypadáme

V komunitním kruhu: Učitel zahájí setkání slovy: „*Děti, každý vypadáme jinak. Někdo má hnědé vlasy a někdo světlé, někdo má modré oči, někdo hnědé a jiný zelené, někdo nosí brýle a někdo nenosí.*“ Pak učitel děti vyzve: „*Postaví se ty děti, které mají modré oči, které mají hnědé vlasy, které nosí brýle, jejichž jméno začíná na písmeno...*“

Reflexe: Do hry se aktivně zapojují všechny děti a při ní si blíže všímají vzhledu kamarádů. Hra nám poskytuje podstatné informace pro následující činnost.

Didaktická hra: Učitel pošle některé z dětí za dveře. Mezitím určí ve skupině jedno dítě, které představuje hledaného. Zavolá dítě, které bylo za dveřmi. To si hraje jakoby na detektiva a snaží se svými otázkami kamaráda poznat. Ptá se např. „*Má hnědé vlasy?*“

Reflexe: Otázky dětí v roli detektiva byly směřovány převážně k pohlaví, k vzhledu, k barvě oblečení i některému specifickému znaku, např. k tomu, zda kamarád nosí brýle.

Výtvarné ztvárnění námětu: Jak vypadá tvůj kamarád?

Reflexe: Děti ve dvojicích a v jedné trojici ztvárnily své portréty. Nové informace mi posloužily jako dobrá diagnostika o úrovni kresby postavy u jednotlivých dětí na začátku školního roku.

b) Co rádi děláme

Sociální hra: „*Někdo rád kreslí, jiný rád cvičí, někdo rád zpívá, jiný rád tancuje.... Děti, každý z vás něco rád dělá. Já teď budu říkat některé činnosti, pokud s nimi budete souhlasit, stoupnete si a vyměníte si s někým své místo.*“ Nejprve zadává konkrétní činnosti učitel, např. „*vymění si místa ti, kdo se rádi koupou.*“ Když učitel vidí, že činnost děti zvládají. Odebere z kruhu jednu židli a přenechá hru dětem. Dítě, které zůstane stát v kruhu, pokračuje dál ve hře místo učitele (inspirováno: Kořátková, 2005).

Reflexe: Tato hra děti velmi zaujala a umožnila jim navzájem se o sobě více dozvědět (např. kdo má doma zvířátko, sourozence).

Jednoduchá pantomima: „*Někdo rád kreslí, jiný rád cvičí, někdo rád zpívá, jiný rád tancuje, někdo rád vypráví. A co děláte rády vy, děti? Předved'te nám to.*“ Jedno z dětí se představí a pantomimicky činnost ukáže, např. „*Jsem Honza a rád běhám.*“

Variantní krok: Děti se snaží zapamatovat si co nejvíce činností, tak jak následují za sebou.

Reflexe: Necháávám pantomimu předvádět děti, které o ni projeví zájem. Děti ukazují činnosti spojené zejména s oblíbenou aktivitou (jízda na tobogánu, jízda na koníčkovi, tancování, malování) anebo hrou.

SEZNÁMENÍ S PANEM BUŘTÍKEM A PANEM ŠPEJLIČKOU

a) Přání kamarádovi do nového dne

Sociální hra: Posíláme druhému klubíčko a přejeme mu něco pěkného do dnešního dne.

Reflexe: V přáních dětí zaznívá: Ať si hezky hraješ, ať se Ti líbí ve školce, krásný den...

b) O kom bude příběh vyprávět?

Uvedení do příběhu: „*Děti, dnes vám budu vyprávět o dvou přátelích, z nichž každý vypadal úplně jinak.*“ Učitel posílá po kruhu v papíru zabalený buřt a špejli. Děti zabalené předměty poznávají hmatem a čichem a snaží se poznat, co je v balíčkách ukryto. Pokouší se domyslet si, o kom by příběh mohl vyprávět.

Reflexe: Dětem se bez problémů daří poznat zabalený buřt. Zabalená špejle je pro ně už na rozpoznání náročnější. O kom bude příběh vyprávět, ale zůstává pro děti tajemstvím.

c) Seznámení s panem Buřtíkem a panem Špejličkou

Četba části příběhu: „*O kom bude náš příběh vyprávět? Poslouchejte:*“ „*Když se pan Buřtík a pan Špejlička poprvé setkali, dali se do smíchu. „Nic ve zlém, pane,” řekl pan Špejlička, „ale čemu se tak smějete?” „Já se směju nám dvěma,” odpověděl pan Buřtík. „Já se také směju nám dvěma!” zvolal pan Špejlička. „My vypadáme, co? Jeden jako sud a druhý hubený jako tyčka.” (...) Rozhodli se, že si na to nové přátelství připijí. Pan Špejlička lipovým čajem a jeho kamarád zamilovanou limonádou Bublinka*“ (Svěrák, 2010, s. 7-8).

d) Den pana Buřtíka a pana Špejličky

Pantomima ve dvojici: „*A tak se Pan Buřtík a pan Špejlička stali kamarády a společně podnikali různé činnosti. Zkuste děti s kamarádem vymyslet, co spolu rádi děláte a potom nám to můžete předvést.*“ Děti si připraví ve dvojici krátkou pantomimu, kterou následně druhým předvedou. Ostatní děti hádají, o jakou činnost se jedná.

Reflexe: Nejprve si s dětmi povídáme o tom, co rádi s kamarádem podnikají a o tom, co by mohl pan Buřtík a pan Špejlička spolu během dne dělat. Mezi návrhy dětí zaznívá: cestovat lodí, jíst, hrát si, chodit do lesa, hladit kočičku aj. Potom dvojice, které chtějí, nám činnost pantomimicky předvádějí. Většina dvojic se s námi podělila o své nápady. Některé děti potřebovaly s vymýšlením činnosti ode mě poradit a nasměrovat. Ostýchavějším dětem svědčilo, že mohly činnost předvádět ve dvojici s kamarádem.

Tvorba převleku (využití kostýmních rekvizit): „*Kdo je viděl spolu, musel se smát, protože byli velmi legrační. Ale to, že jsou legrační, jim vůbec nevadilo. Rozhodli se toho využít k pobavení druhých. Děti, zkuste vymyslet komické, legrační postavy, domyslet jim jména a vytvořit jim převleky.*“ Učitel nabídne dětem nejrůznější látky, převleky a výtvarný materiál. Děti se rozdělí do dvojic a v příslušném čase si připraví kostýmy a vymyslí si jména.

Reflexe: Nejprve si společně na toto téma povídáme a zkusíme přijít i na další názvy komických postav. Pak děti dostávají k dispozici různé papíry, látky a výtvarný materiál. Tato činnost se ukazuje obtížnější pro děti, které jsou ve třídě nové, současně se jedná o děti, jež jsou ve třídě nejmladší. Tyto děti potřebují ode mě podporu i dále nasměrovat prostřednictvím individuálního rozhovoru. Těmto dětem přidávám další zadání, může se jednat i o pohádkovou postavu. S tímto zadáním si dokáží již lépe poradit. I přes zmíněné obtíže se ve třídě objevují komické a pohádkové postavy s originálními názvy a převleky. Představuje si mi komická dvojice „pan Ucho a pan Oko“, „pan Hambalice a pan Cimprlice“, „pan Ovce a pan Jelen“, objevuje se i pohádková trojice „Špageta, Nudle a Vlas“. ¹⁷

¹⁷ viz. příloha č. 10

Další možné navazující činnosti v MŠ:

- Grafomotorické cvičení: Nakresli cestu pana Buřtíka k panu Špejličkovi.

PAN BUŘTÍK A PAN ŠPEJLIČKA V CIRKUSE

a) Cesta pana Buřtíka a pana Špejličky do Žatce

Četba úryvku z příběhu: „*Co náš pan Buřtík a pan Špejlička?: „Potom dostal pan Špejlička skvělý nápad. „Právě teď čtu v novinách,“ povídá, „že ve městě Žatci zastavil slavný cirkus Evropa. Co kdybychom zkusili štěstí jako směšná dvojice nebo komické duo v cirkuse? (...) „My se jen postavíme vedle sebe a nikdo se smíchy neudrží“*“ (Svěrák, 2010, s. 8).

Pantomima: „*Děti, poradte mi, jak se pan Buřtík a pan Špejlička do Žatce dostali? Čím mohli cestovat?*“ Děti navrhnou možné způsoby cestování, jež následně pohybově ztvární.

Reflexe: Děti překládaly rozmanité možnosti cestování, a tak si i zopakovaly, čím vším se dá po světě cestovat.

Četba příběhu: „*A skutečně – koho cestou k nádraží potkali, ten se na ně usmíval. (...) V Žatci na nádraží ji pan Špejlička otevřel a oba vesele vykročili do města*“ (Svěrák, 2010, s. 8-12).

b) Kdo všechno vystupuje v cirkuse

Živé obrazy: „*Jak to v cirkuse vypadá? Kdo všechno v něm může vystupovat? Zkuste mi to děti předvést.*“ Děti se na napočítání do tří a na tlesknutí promění v živé obrazy postav vystupujících v cirkuse.

Reflexe: Ve třídě se postupně objevili klauni, provazochodci, akrobati, žongléři aj.

Narativní pantomima: Učitel vypráví text: „*Jste akrobati předvádějící akrobatické cviky. Jste provazochodci procházející se po provaze a v jedné ruce držíte deštník. Jste žongléři, kteří žonglují s míčky, a žádný míček vám nesmí spadnout. Jste smějící se klauni.*“ Souběžně s učitelovým vyprávěním děti děj pantomimicky předvádějí.

Reflexe: Tato aktivita děti výrazně zaujala. Obohatili jsme ji i o pantomimické hádanky předvádějících se cirkusových postav, které se snažily ostatní děti uhodnout.

c) Pozvánka na vystoupení

Výroba a prezentace plakátu: Děti kreslí plakát pana Buřtíka a pana Špejličky, jehož prostřednictvím zvou druhé na vystoupení.

Reflexe: Děti vytvořily zdařilé pozvánky na vystoupení pana Buřtíka a pana Špejličky, jež jsme si společně prohlédli v komunitním kruhu. Komické postavy na nich proskakovaly skrz ohnivý kruh, skákaly v blátě a vystupovaly se psy v cirkuse.¹⁸

d) Vystoupení komické dvojice

Příprava cirkusové scény: Učitel děti vyzve, aby prostor třídy upravily tak, aby v něm mohly komické dvojice vystupovat. Připravily pro ně pódium a hlediště.

Učitelé v roli pana Buřtíka a pana Špejličky nastupují na scénu a rozehrávají komické vystoupení v cirkuse. Při vystoupení následují děj příběhu, a proto vystupují rozpačitě a působí při hře zmateně a nepřipraveně. Na závěr vystoupení se objeví postava ředitele, kterému se vystoupení nelíbilo a prohlásí: „*Konec, nechci, okamžitě, nikdy, nadobro ven!*“ Začne pana Špejličku honit. Pan Buřtík se za pana Špejličku schovává, aby jej ředitel nemohl chytit. Nakonec komická dvojice ze scény před ředitelem uteče.

Improvizace ve dvojicích (variantní krok): Děti se se svým kamarádem domluví na tématu krátkého komického vystoupení, které druhým následně předvedou. Učitel v roli uvaděče jednotlivé dvojice na pódiu vítá.

Reflexe: Děti se zaujetím a s pobavením shlédly vystoupení pana Buřtíka a pana Špejličky. Původně jsem zamýšlela, že v roli komických dvojic vystoupí děti, ale uvědomila jsem si, že to by bylo pro nové děti obtížné, a proto jsem tuto aktivitu zařadila jako možnou variantu pro zkušenější hráče.

e) Kamarád je v nesnázích

Pohybová hra: „*Děti podobně, jak jste to viděly v představení, to bylo i v příběhu pana Buřtíka a pana Špejličky. Pan Špejlička se dostal do nesnází, naštěstí mu pomohl jeho kamarád pan Buřtík. Děti, já teď budu v roli ředitele, budu vás honit. Koho z vás chytnu, ten zůstane stát a nesmí se hnout, jakoby zkamení. Naštěstí každý z vás bude mít ve třídě svého kamaráda, který jej může dotykem vysvobodit. Pokud vás ale chytnu oba, odcházíte ze hry sednout si na lavičku*“ (inspirováno: Marušák, 2010).

¹⁸ viz. příloha č. 11

Reflexe: Tuto hru si děti zahrály na školní zahradě. Pustily se do ní s nadšením a většině dvojic se dařilo panu řediteli úspěšně uniknout.

Řízený rozhovor: „*Napadne vás děti, kdy může být v nesnázích váš kamarád nebo kdy jste vy byly v nesnázích a potřebovaly jste pomoc? Kdo vám pomohl? Ve které situaci můžete potřebovat pomoc i tady ve školce? Na koho byste se obrátily, kdybyste si tady nevěděly s něčím rady?*“

Reflexe: Od dětí zaznívají situace spojené s pomocí při oblékání, s půjčením hračky i situace, kdy se jich kamarád zastal před druhým dítětem. Rozhovor jsem směřovala dále k tomu, že jsou situace, kdy je potřeba se obrátit na paní učitelku, ale jsou i situace, se kterými nám může pomoci kamarád, např. zavázat tkaničku, pomoci obléknout bundu.

Dočtení příběhu z knihy: „*Z prvního patra jednoho domu visela dlouhá punčocha. (...) „Máte pravdu. Zkusíme štěstí v jiném oboru.“ Jdeme!“ řekl pan Buřtík. A šli*“ (Svěrák, 2010, s. 12-22).

4.2.1 Pedagogická reflexe

Tento tematický celek jsem uskutečnila se skupinou dětí na začátku školního roku v září 2011 a věnovaly jsme se mu čtyři dny v týdnu. Při realizaci jsem vycházela ze zkušeností a dovedností dětí a z jejich aktuálních potřeb. Proto jsem některé původně plánové činnosti pozměnila a upravila je pro děti, které jsou ve třídě nové a nemají předchozí zkušenosti s dramatickou výchovou. Pozměnila jsem některé původně plánované aktivity a místo nich jsem zařadila činnosti jednoduššího rázu (jednoduchou pantomimu a simultánní aktivity).

Hlavním cílem tematického celku byla podpora a rozvoj přátelských vztahů mezi dětmi a stmelení kolektivu na začátku školního roku. Tento cíl se podařilo naplnit, děti prostřednictvím jednotlivých činností poznávaly ostatní děti ve třídě a učily se vzájemně spolupracovat. Přestože je teprve začátek školního roku, na základě přímého pozorování dětí během dne v mateřské škole mohu říct, že jsou mezi nimi vidět vznikající přátelské vztahy.

5 TATÍNKU, TA SE TI POVEDLA

5.1 Literární rozbor knihy „Tatínku, ta se ti povedla“

Věk: pro začínající čtenáře

Druh a žánr: próza, autorská pohádka

Jazyková složka:

Autor píše spisovným jazykem, používá jednoduché věty i delší souvětí, oživuje text přímou řečí. V pohádce uplatňuje **personifikaci**, tzn., že připisuje lidské vlastnosti předmětům a zvířatům (polštář a peřina se spolu hádají o to, kdo z nich je významnější; šatním ramínkům dává autor jména: Provazníček, Josef Berka, Chuděrka). V pohádce figurují i **nadpřirozené prvky** (kouzelný polodrahokam pomůže tatínkovi vymyslet pohádku). Vypravěč je **nadosobní**, k posluchači promlouvá v **er-formě**.

Téma: Tématem knihy je, jak obtížné je pro tatínka vymyslet pro děti pohádku.

Obsah:

Knihla popisuje příběh z rodinného prostředí. Líčí trampoty tatínka Šímy, který je jednoho večera postaven před nový úkol, vyprávět svým dětem před spaním pohádku. Tatínek by jim nejraději vyprávěl klasicky známé pohádky, např. „O perníkové chaloupce“, „O Šípkové Růžence“, ale Petřík s Petruškou si přejí pohádky, které zatím neznají, takové, jaké vypráví jejich maminka, o obyčejných věcech, které se nacházejí kolem nás, třeba o šatních ramínkách. Přestože má tatínek průmyslovou školu, vymýšlení pohádek je pro něj úkol přímo nelehký a nedá mu v klidu spát. Zavede jej až do pohádkového kraje Českého ráje. Cestou potká zázračně uzdraveného pana Františka Sojku a svěří se mu se svým trápením s pohádkami. Ten mu poradí vzít si ze zdejšího kraje jeden kouzelný polodrahokam, s jehož pomocí se tatínkovi podaří vymyslet pohádku „O hasicím přístroji“, kterou v příběhu ocení nejen děti, ale i jejich maminka.

Použití příběhu pro dramatickou výchovu:

Kniha nabízí větší množství témat použitelných pro dramatickou výchovu s dětmi předškolního věku:

- co dělá mamince a tatínkovi starost (kapitola „Maminčina dlouhá věta“; tatínkova starost s pohádkou);
- ne vždy se nám vše daří (kapitola „Tatínkův polosen“ ukazující to, jak obtížné je pro tatínka vymyslet pro děti pohádku);
- každý jsme potřebný a máme v životě své místo (pohádka „O peřině a polštáři“- v příběhu se hádají o to, kdo z nich je důležitější; podobné téma nabízí i příběh „O hasicím přístroji“);
- setkání s novým kamarádem (Hotelová pohádka, ve které se dřevěná ramínka setkávají s nafukovacím ramínkem).

Jelikož všechny tematické oblasti nelze v této diplomové práci postihnout, zvolila jsem pro dramatickou výchovu jedno téma, setkání s novým kamarádem.

5.2 Realizace pátého tematického celku na podkladě HOTELOVÉ POHÁDKY

Úvod k tematickému celku

Tento tematický celek je zpracován na podkladě „Hotelové pohádky“ z knihy „Tatínku, ta se ti povedla“. Byl uskutečněn se skupinou dětí ve věku od 5 do 7 let v měsíci říjnu v roce 2011.

Téma: Setkání kamarádů, kteří se neznají.

Dramaticko výchovné cíle:

- rozvíjet schopnost navazovat a rozvíjet přátelské vztahy s ostatními dětmi
- na základě příběhu rozvíjet porozumění chování druhých
- rozvíjet tvořivé sebevyjádření prostřednictvím dramatických činností
- rozvíjet komunikační dovednosti
- rozvíjet elementární zkušenosti dětí s metodami a technikami dramatické výchovy

Stručný děj příběhu:

Pohádka vypráví o třech obyčejných dřevěných ramínkách v šatníku jednoho hotelu. Jednoho dne do šatníku přibude moderní nafukovací ramínko z umělé hmoty od divadelní, filmové a televizní hvězdy Hortensie Slámové z Prahy. Dřevěná ramínka uvítají novou návštěvu přátelským rozhovorem a s touhou dozvědět se něco nového o cizích krajích, ale nové ramínko se ukáže jako velmi domýšlivé a novými kamarády pohrdá. Jeho slova se dřevěných ramínek dotknou a v šatní skříni zavládne ticho, do kterého se začne ozývat slabé syčení. To nafouknuté ramínko propíchl špendlík, který švadlena zapomněla pod límečkem v šatech. Nakonec slavná paní dá přednost starému dřevěnému ramínku a splasklé moderní ramínko hodí do koše.

Pro dramatickou výchovu jsem použila první část pohádky, v níž proběhne rozhovor dřevěných ramínek s nafukovacím. Situaci z pohádky lze aplikovat na situaci, když si se mnou kamarád nechce hrát, když se se mnou nebaví. S obdobnými problémovými situacemi se setkávají i děti předškolního věku a ne vždy si s nimi vědí rady.

a) Každý máme ve třídě své místo

Rozehřívací pohybová hra: Děti se podle úderů bubínku procházejí prostorem třídy. Snaží se prostor třídy zaplňovat tak, aby žádné místo nezůstalo prázdné. Na smluvený signál (úder bubínku) se děti zastaví. Učitel zkontroluje prostor třídy, zda některé místo ve třídě nezůstalo prázdné.

Reflexe: Tato hra se u dětí teší velké oblibě. Někdy hru motivuji tím, že se nám ve školce rozbila střecha a venku prší. Děti mají v ruce nádoby (imaginární), do kterých se snaží vodu pochyťat tak, aby nám ve třídě zůstala „suchá podlaha“.

b) Každý do školky patříme a vzájemně se zdravíme

Úvodní pozdrav: „*Děti, zkuste si co nejrychleji každý s každým podat ruku a při tom se pozdravit.*“ Děti si, v dopředu stanoveném čase, co nejrychleji podají ruce.

Reflexe: Tato činnost se nám podařila až napodruhé, protože jsem ji dětem dostatečně nevysvětlila a některé z nich se začaly chytat za ruce a chtěly vytvořit kruh. Proto jsem ji napodruhé spojila s názornou ukázkou a pak už ji děti zvládly bez obtíží.

c) Kde všude můžeme potkat nové kamarády

Sociální pohybová hra: „*Děti, kde všude můžeme potkat nové kamarády?*“ Návrhy dětí poslouží učiteli jako podklady pro další činnost. Všechny děti se procházejí prostorem třídy. Učitel dětem slovně zadává různá místa (na hřišti, na pískovišti, v bazéně, ve školce, v obchodě). Děti se ve zmíněném prostoru pohybují. Na smluvený signál (úder bubínku) učitel řekne jméno některého z dětí, kterému ostatní na napočítání do tří posílají živé (statické) obrazy pozdravů. Při hře je důležité, aby učitel zmínil všechna jména dětí ve třídě.

Reflexe: Většina dětí při realizaci hry již celkem dobře zvládala po určitou dobu setrvat ve statickém živém obraze.

d) Když se řekne ramínko

Živý obraz: „*Dnes si budeme vyprávět o šatních ramínkách. Na šatním ramínku mohou viset různé druhy oblečení. Napadne vás jaké?*“ Učitel nechá děti jejich nápady slovně vyjádřit a následně na napočítání do tří a na tlesknutí ztvárnit živé obrazy různého druhu oblečení, které na ramínku visí.

Reflexe: Děti ztvárňují různé druhy oblečení, chlapci i dívky uvádějí většinou oblečení příslušící k jejich genderové roli. U obou skupin jsou velmi populární trička s nejrůznějšími druhy obrázků.

e) Setkání se šatními ramínky

Rozhovor v kruhu: „*Děti, mám tu dvě různá ramínka, na které z nich byste pověsily plesové šaty a na které obyčejnou košili?*“ Učitel dětem nabídne dvě ramínka (dřevěné a nafukovací). Děti jednotlivá ramínka porovnávají a uvádějí, na které z nich pověsí plesové šaty a na které košili.

Reflexe: Většina dětí se přiklonila k tomu, že na nafukovací ramínko pověsíme krásné šaty a na dřevěné umístíme obyčejnou košili. Mezi důvody pro jejich rozhodnutí zaznělo: Aby se šaty nepoškrábaly; na nafukovacím ramínku budou lépe držet; protože to vypadá hezky.

Četba úryvku: „*O ramínkách bude vyprávět i naše pohádka. Poslouchejte:*“ „*Byl jednou jeden hotel,*“ *začala maminka. „Co je to hotel?“ zeptal se Petřík. (...) Pro Josefa Berku, Chuděru a Provazníčka to byla vždy událost, když si některý host přivezl své vlastní ramínko. Mohly si s ním povídat a dozvědět se spoustu novinek ze světa*“ (Svěrák, 1991, s. 24-38).

f) Setkání s nafukovacím ramínkem

Učitel a děti v roli: „*Dřevěná ramínka chtěla nového kamaráda poznat a dozvědět se něco nového. Byla zavřená ve skříni a nafukovací ramínko cestovalo různě po světě.*“ Učitel seznámí děti s tím, že bude chvíli vystupovat a odpovídat na jejich dotazy v roli nafukovacího ramínka. Děti vstoupí do role dřevěných ramínek, která se chtějí s nafukovacím ramínkem seznámit, proto mu pokládají různé otázky. Učitel bude na jejich dotazy reagovat obdobně jako nafukovací ramínko z příběhu.

Reflexe: Tato činnost upoutala pozornost dětí. Nejprve jsem dětem poskytla pár podstatných informací o nafukovacím ramínku z naší pohádky (cestuje po světě se světoznámou hvězdou a již navštívilo a vidělo spoustu zajímavých míst). Následně mi děti kladly nevšední otázky (zda ramínko cestovalo i po moři, protože může plavat, když je nafukovací; co všechno vidělo; proč si paní Slámová vybrala právě jej pro své šaty). Děti byly z reakcí nafukovacího ramínka trochu překvapené, proto jsem občas vystupovala z role a doplňovala situaci slovy: „*Takto reagovalo na odpovědi dřevěných ramínek nafukovací ramínko.*“

Četba úryvku: „*Děti, podobně se to odehrálo i v našem příběhu, poslouchejte:*“ „*Vítáme tě v našem šatníku, ať se ti u nás dobře visí.*“ *Ale nafukovací ramínko nic. (...) „Stejně byste to nepochopily. Jste ze dřeva.“ Když to ramínko z umělé hmoty řeklo, nastalo ticho. Naše tři dřevěná ramínka už se na nic nevyptávala, neboť se jich ta slova dotkla*“ (Svěrák, 1991, s. 28-31).

g) Co si ramínka pomyslela?

Myšlenky postav: „*Co si asi dřevěná ramínka myslela o nafukovacím ramínku? Co si myslelo nafukovací ramínko o dřevěných?*“ Učitel položí na zem dřevěné a nafukovací ramínko. Děti, které ramínka zastoupí, vyjádří jejich myšlenky.

Reflexe: O nafukovacím ramínku děti uváděly, že bylo nafoukané, pyšné, zlé. A o dřevěných zmiňovaly, že byla nechápavá a nafukovacímu ramínku nerozuměla. Zajímavé pro mě bylo zjištění, že se při této technice více zapojovaly i děti, které jsou jindy spíše ostýchavé a tolik se při běžném povídání v kruhu nevyjadřují.

Improvizace ve dvojici: „*Děti, možná, že jste se také setkaly s tím, že se k vám druhý zachoval, jinak než jste od něj očekávaly. Chtěly jste si s kamarádem hrát a on si s vámi hrát nechtěl, nebo jste chtěly s něčím pomoci a druhý vám pomoc odmítl. Zkusíme si tyto situace ve třídě přehrát.*“ Děti se rozdělí do dvojic. Ve dvojici simultánně rozehrávají témata, která jim učitel zadává, např. kamarád žádá o půjčení hračky; prosí o pomoc se zavázáním tkaniček; chce si s druhým kamarádem hrát, ale druhý kamarád na jeho přání reaguje odmítavě. V roli se děti střídají tak, aby každý z nich zakusil obě situace, jak prosbu, tak odmítnutí. Následně učitel zadává stejné situace, v nichž si děti vycházejí vstříc.

Reflexe: Při této činnosti jsem měla ve třídě 10 dětí, proto jsem ji mohla uskutečnit v malých skupinách. Všechny děti si mohly prožít jak prosbu, tak odmítnutí, i situaci, kdy jim kamarád vyjde vstříc.

Reflexe s dětmi: „*Jaké to pro vás, děti, bylo, když vám druhý odmítl pomoci nebo si s vámi nechtěl hrát?*“ Převážná většina dětí odpovídala, že to pro ně bylo nepříjemné a nelíbilo se jim to. V povídání jsme navázali na situaci, která se ten den odehrála ve třídě, kdy jeden chlapec byl smutný z toho, že si s ním druzí nechtěli hrát.

h) Jak mohla pohádka dopadnout?

Řízený rozhovor: „*Děti, jak by to v naší pohádce proběhlo, kdyby si nafukovací ramínko chtělo s dřevěnými ramínky povídat, co by se mohlo dozvědět?*“

Učitel vstoupí do role nafukovacího ramínka, které se ale tentokrát chce s dřevěnými ramínky seznámit a povídat si s nimi. Je rádo, že má možnost poznat nové kamarády, protože i když cestuje po světě se slavnou filmovou hvězdou, je stále samo a nemá si s kým popovídat.

Reflexe: Děti aktivně vstoupily do hry a pokládaly mi nejrůznější otázky směřované k tomu, co nafukovací ramínko vidělo, kde cestovalo. Některé se mě ptaly, proč bylo ramínko pyšné a nafoukané. Odpovídala jsem jim, že ramínko bylo unavené po cestě a už bylo tolik zvyklé být samo, že úplně zapomnělo na to, jaké to je mít kamarády

a moci si s nimi povídat. Po skončení této aktivity jsem viděla jednu dvojici dětí, která situaci z příběhu přenesla do své volné hry. Hned vzápětí si začala hrát, že se setkali kamarádi, kteří se předtím neznali, a společně se vydali na cestu lodí.

5.2.1 Pedagogická reflexe

Tento kratší tematický celek jsem uskutečnila ve dvou dnech v měsíci říjnu v roce 2011. Opět musím potvrdit zkušenost, že velmi často se úspěšnost lekce odvíjí od počtu dětí ve třídě. Při nižším počtu dětí je vidět lepší soustředěnost a spolupráce mezi dětmi ve skupině. Při realizaci tohoto celku se počet dětí pohyboval v rozmezí od 10 do 15 dětí. Menší počet umožnil dětem více se při činnostech projevit a užít si je.

Hlavním záměrem bylo podporovat schopnost dětí navazovat a rozvíjet přátelské vztahy a rozvíjet porozumění pocitům a důvodům jednání druhých.

6 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

1) Která témata z knih Zdeňka Svěráka jsou využitelná v dramatické výchově s dětmi předškolního věku (od 5 do 7 let)?

Na základě reflexí uskutečněných tematických celků vyplývá, že knihy Zdeňka Svěráka nabízejí dostatek témat přínosně použitelných v dramatické výchově s dětmi předškolního věku (od 5 do 7 let).

Nejvíce témat pro dramatickou výchovu poskytla kniha „Radovanovy radovánky - Jak se Radovan naučil hvízdát“, která přináší srozumitelná, blízká i přiměřená témata vzhledem k možnostem a zkušenostem dětí předškolního věku. Jejím nejdůležitějším tématem se stalo: co mám dělat v situaci, kdy mi druhý dělá něco, co se mi nelíbí. V dramatické práci v mateřské škole jsem dále uplatnila témata: co může dělat mým rodičům starost, úcta k práci druhého, přátelství mezi Radovanem a Kateřinkou.

Na první díl knihy „Radovanovy radovánky“ přirozeně tematicky navázal další tematický celek, zpracovaný na základě prvního příběhu z knihy „Pan Buřtík a pan Špejlička“ - „Jak se ti dva seznámili“, který poukazoval na to, jak to vypadá, když jsou si přátelé navzájem oporou.

Poslední tematický celek vycházel z knihy „Tatínku, ta se ti povedla“. Z této knihy jsem uskutečnila pouze „Hotelovou pohádku“. Za velmi zajímavé téma, jež by bylo příhodné s dětmi realizovat, považuji pohádku „O peřině a polštáři“, které se hádají o to, kdo z nich je důležitější.

2) Které metody a techniky dramatické výchovy lze uplatnit při práci s knihami Zdeňka Svěráka v dramatické výchově s dětmi předškolního věku (od 5 do 7 let)?

Při práci s díly Zdeňka Svěráka jsem použila metody a techniky dramatické výchovy. Výběr jednotlivých metod a technik byl ovlivněn jak předchozími zkušenostmi příslušné skupiny předškolních dětí, tak i počtem dětí ve třídě. Na základě realizace tematických celků jsem dospěla k následujícímu závěru.

RADOVANOVY RADOVÁNKY - JAK SE RADOVAN NAUČIL HVÍZDAT

Kniha „Radovanovy radovánky - Jak se Radovan naučil hvízdát“ poskytla nejširší možnosti uplatnění metod a technik dramatické výchovy. K jejich rozsáhlejšímu využití přispěla i práce se skupinou, která již měla půlroční zkušenost s dramatickou výchovou a to, že jsem na podkladě této knihy realizovala celkem tři tematické celky. Při tom jsem využila následující metody a techniky dramatické výchovy:

- průpravné hry a cvičení: seznamovací, rozehrívací, uvolňovací, pohybové, smyslové hry;
- metody a techniky dramatické: živé obrazy, jednoduché etudy, hru dětí v roli (alternaci, simulaci), pantomimu (jednoduchou, dotykovou, ozvučenou, narativní), improvizaci (hromadnou a v malých skupinách), štronzu, práci s rekvizitou (zástupnou), plášť experta, myšlenky postav, horkou židli, uličku, boční vedení, učitele v roli;
- metody a techniky slovní: asociační kruh, řízený a volný rozhovor.

PAN BUŘTÍK A PAN ŠPEJLIČKA

Při práci s knihou „Pan Buřtík a pan Špejlička“ jsem uplatnila menší množství metod a technik dramatické výchovy. Výběr metod a technik byl přizpůsoben skupině dětí, jež neměla předchozí zkušenosti s dramatickou výchovou. Realizované činnosti byly zaměřeny hlavně k seznámení a podpoře přátelských vztahů mezi dětmi na začátku školního roku. Jelikož se děti ve skupině zatím ještě tolik neznaly, realizovala jsem činnosti převážně simultánně.

Tematické celky zahrnovaly:

- průpravné hry a cvičení: seznamovací, pohybové, rozehrívací a sociální hry;
- metody a techniky dramatické: pantomimu, narativní pantomimu, jednoduché etudy, živé obrazy, štronzo;
- metody a techniky slovní: řízený a volný rozhovor.

TATÍNKU, TA SE TI POVEDLA

Tematický celek na podkladě knihy „Tatínku, ta se ti povedla“ jsem uskutečnila se skupinou dětí, která začínala s dramatickou výchovou, proto jsem přednostně zařadila činnosti jednoduššího rázu. Uskutečnila jsem s ní tyto metody a techniky dramatické výchovy:

- průpravné hry a cvičení: seznamovací, rozehrívací, pohybové hry;
- metody a techniky dramatické: živé obrazy, hru dětí v roli (alternaci), pantomimu, improvizaci v malých skupinách, štronzo, myšlenky postav, učitele v roli;
- metody a techniky slovní: řízený a volný rozhovor.

Přímé pozorování dětí při činnostech potvrdilo, že všechny zvolené metody a techniky dramatické výchovy lze realizovat s nejstaršími dětmi předškolního věku v mateřské škole, přičemž vždy musí mít učitel na zřeteli konkrétní skupinu dětí, vycházet z jejich zájmů a potřeb. Dále by si měl všímat, jak děti při činnosti reagují, a v případě, že se aktivita nedaří, položit si otázku, proč tomu tak je? Nejsou děti unavené? Mají dostatek potřebných zkušeností pro tuto činnost?

ZÁVĚR

Záměrem této diplomové práce bylo zjistit možnosti uplatnění vybraných knih Zdeňka Svěráka v dramatické výchově v mateřské škole.

V teoretické části DP jsem shromáždila informace, které se staly východiskem pro praktickou část. Zabývala jsem se dílem Zdeňka Svěráka a možnostmi uplatnění literárního příběhu v dramatické výchově v mateřské škole. Zmínila jsem některé zákonitosti vývoje dítěte předškolního věku a představila jsem hru jako všestrannou cestu jeho rozvoje.

V praktické části jsem se snažila ukázat přednosti i úskalí vybraných knižních děl Zdeňka Svěráka, na jejichž podkladě jsem zrealizovala pět tematických celků. Zdeněk Svěrák na první pohled zaujme své posluchače originálním humorem a jazykovou komikou, ale učitel dramatické výchovy se musí hlouběji ponořit do textu a zamyslet se nad tím, zda je literární předloha pro dramatickou práci vhodná či ne, hledá v ní problémové situace a vztahové konflikty.

Při vyhodnocování výzkumných otázek jsem dospěla k závěru, že vybrané knihy Zdeňka Svěráka jsou obohacující a přínosné pro dramatickou práci s dětmi předškolního věku (od 5 do 7 let) v mateřské škole. Přestože jsou knihy psány rozdílným způsobem, stalo se spojujícím tématem knih téma přátelství. Toto téma je ve Svěrákových knihách dominantní a dětem předškolního věku je blízké a srozumitelné.

Nejvíce přínosnou knihou se pro dramatickou práci ukázala kniha „Radovanovy radovánky - Jak se Radovan naučil hvízdát“, která poskytla široké možnosti uplatnění v dramatické výchově v mateřské škole, i když úskalím této knihy pro dramatickou práci je, že v jednotlivých epizodických příbězích se v různých variacích objevuje obdobný typ problémové situace, konflikt mezi Radovanem a Hugem. I přesto kniha přináší množství dalších námětů a témat, jež je možné v mateřské škole uplatnit. Učitel může využít přátelského vztahu mezi Radovanem a Kateřinkou, vztahu Radovanova k rodičům, Radovanův vztah k přírodě i zahradnickému prostředí, v němž se příběh odehrává. Předností této knihy je postava malého Radovana, v níž se autor dokáže výstižně přiblížit myšlení dítěte předškolního věku a která bezpochyby dětského posluchače zaujme.

Obohacující se pro dramatickou práci s nejstaršími dětmi předškolního věku v mateřské škole ukázal i první příběh z knihy „Pan Buřtík a pan Špejlička“ - „Jak se ti dva seznámili,“ který jsem použila k rozvoji spolupráce a přátelských vztahů mezi dětmi na začátku školního roku. Ostatní dva příběhy v knize už nenabízely problémové situace, které by odpovídaly bezprostředním zkušenostem a zájmům dětí předškolního věku. Převažující situační komika v nich v některých případech znesnadňovala jejich použití v dramatické výchově.

Kladným přínosem byla i třetí kniha „Tatínku, ta se ti povedla“. Z této knihy může učitel v mateřské škole využít jednotlivých pohádek, ve kterých sice nevystupují lidské postavy, ale předměty a zvířata, které v pohádkách přejímají lidské vlastnosti. Ty může učitel převést do situací, se kterými mohou mít děti bezprostřední zkušenost.

Jsem si vědoma, že jsem v této diplomové práci zdaleka nevyčerpala všechny možnosti uplatnění vybraných knih v dramatické výchově. Zmíněné knihy v sobě ukrývají spoustu dosud neobjeveného a každý učitel dramatické výchovy by k nim přistupoval jiným způsobem.

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

Tištěné zdroje

BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky : Dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha : Ipos, 1996. 83 s. ISBN 80-7068-070-9.

ČERMÁKOVÁ, D. *Génius Zdeněk Svěrák*. 1. Praha : Imagination of People, 2009. 175 s. ISBN 978-80904214-4-8.

DVOŘÁKOVÁ, H. : Tělesná výchova v mateřské škole. *Vedení mateřské školy*. D 1.5, 1997, listopad. s. 1-12.

HORÁKOVÁ, G. *Využití prvků dramatické výchovy v hodinách vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět*. 2007. Diplomová práce. Masarykova univerzita, pedagogická fakulta. 131 s.

KALISTOVÁ, I. *Využití dětské literatury jako východiska pro dramaticko-výchovný proces v mateřské škole*. 2010. Diplomová práce. Univerzita Karlova, pedagogická fakulta.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii i praxi*. 1. Praha : Grada Publishing, a.s., 2005. 184 s. ISBN 80-247-0852-3.

KOŤÁTKOVÁ, S a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. 1. Praha : Karolinum, 1998. 222 s. ISBN 80-7184-756-9.

MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. 1. Praha : AMU, 2004. 222 s. ISBN 80-7331-021-X.

MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2. Praha : NIPOS, 2007. 199 s. ISBN 978-80-7068-207-4.

MACHKOVÁ, E. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb hledání dramatičnosti*. 1. Praha : AMU, 2000. 122 s. ISBN 80-85883-54-6.

MARUŠÁK, R. *Literatura v akci: Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. 1. Praha : AMU, 2010. 195 s. ISBN 978-80-7331-172-8.

MARUŠÁK, R.; KRÁLOVÁ, O.; RODRIGUEZOVÁ, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: Využití metod a technik*. 1. Praha : Portál, 2008. 126 s. ISBN 978-80-7367-472-4.

PAVLOVSKÁ, M; KROČA, D. *Dramatická výchova a divadlo*. Olomouc : Final Tisk Olomoučany, 1999. 26 s. ISBN 80-7204-110-X.

PETERKA, J. *Teorie literatury pro učitele*. 2. Praha : Univerzita Karlova, 2006. 248 s. ISBN 80-7290-244-X.

STREIT, J. *Proč děti potřebují pohádky*. Praha : Baltazar, 1992. 79 s. ISBN 80-900307-4-2.

SKORUNKOVÁ, R. *Úvod do vývojové psychologie*. 2. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta: Gaudeamus, 2007, ISBN 978-80-704-956-4.

SMOLÍKOVÁ, K. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. Praha : VÚP, 2004. 48 s. ISBN 80-87000-00-5.

SMĚŘIČKOVÁ, S. *Takzvaná "zpívaná poezie" v tvorbě Zdeňka Svěráka ve výuce v mateřské škole*. Brno, 2010. 95 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

SVĚRÁK, Z. *Radovanovy radovánky: Jak se Radovan naučil hvízdát a další příhody*. 1. Praha : Fragment, 2008a. s. 63. ISBN 978-80-253-0542-3.

SVĚRÁK, Z. *Radovanovy radovánky: Jak vyžrát na motýly a další příhody*. 1. Praha : Fragment, 2008b. s. 63. ISBN 978-80-253-0543-0.

SVĚRÁK, Z. *Pan Buřtík a pan Špejlička*. 1. Praha : Albatros, 2010. s. 60. ISBN 78-80-00-02681-7.

SVĚRÁK, Z. *Tatínku, ta se ti povedla*. 1. Praha : Albatros, 1991. s. 58. ISBN 80-00-00306-6.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-0629-2.

ŠIMŮNEK, A. Zdeněk Svěrák : Pan Buřtík a pan Špejlička. *Tvořivá dramatika*. 2011, 22, 62, s. 51-52. ISSN 1211-8001.

TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1992, s. 98. ISBN 80-7040-055-2.

ULRYCHOVÁ, I. *Drama a příběh: Tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. 1. Praha : AMU, 2007. 103 s. ISBN 978-80-7331-096-7.

ULRYCHOVÁ, I.; GREGOROVÁ, V.; ŠVEJDOVÁ, H. *Hrajeme si s pohádkami: Dramatická výchova v mateřské škole a na 1. stupni základní školy*. 1. Praha : Portál, 2000. 115 s. ISBN 80-7178-355-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. 1. Praha : Karolinum, 2008. 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. Praha : Grada Publishing a.s., 2008. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.

Elektronické zdroje

BEZ AUTORA. Ladislav Smoljak. In *wikipedie* [online]. [cit. 2011-07-02]. Dostupné na WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Ladislav_Smoljak>.

BEZ AUTORA. Jaroslav Uhlíř. In *wikipedie* [online]. [cit. 2011-28-08]. Dostupné na WWW: <[http:// http://cs.wikipedia.org/wiki/Jaroslav_Uhlir](http://http://cs.wikipedia.org/wiki/Jaroslav_Uhlir)>.

BEZ AUTORA. Pan Buřtík a pan Špejlička : humor Zdeňka Svěráka a knížka pro celou rodinu. *Citarny* [online]. 2010-10-03, [cit. 2011-05-04]. Dostupné na WWW: <http://www.citarny.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=2626>.

BEZ AUTORA. Radovanovy radovánky. In *Dětské stránky* [online]. 1998, [cit. 2011-05-04]. Dostupné na WWW: <http://www.detskestranky.cz/clanek/1158-radovanovy_radovanky.htm>.

BEZ AUTORA. Situační humor. In *Odpovědi.cz* [online]. [cit. 2011-08-27]. Dostupné na WWW: <<http://www.odpovedi.cz/otazky/situacni-humor>>.

BEZ AUTORA. Zdeněk Svěrák. In *wikipedie* [online]. [cit. 2011-07-02]. Dostupné na WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Zdenek_Sverak>.

BEZ AUTORA. Zdeněk Svěrák. In *Slovník české literatury* [online]. [cit. 2011-07-02]. Dostupné na WWW: <<http://www.slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=981>>.

FENCL, I. Smysl pro detail je pro psavce základní. In *Pozitivní noviny* [online]. 2008-11-21, [cit. 2011-07-18]. Dostupné na WWW: <<http://www.pozitivni-noviny.cz/cz/clanek-2006121302>>.

CD ROM

SVĚRÁK, Z.; UHLÍŘ, J. In *Zpěvník - výběr nejlepších písniček z televizních pořadů Hodina zpěvu 1987- 2001* [CD-ROM]. Czech Republic and Slovakia Republic: B & M Music, 2002.

PŘÍLOHY